

TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUAL LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

TRAYECTORIAS ESCOLARES DE PERSONAS CON DISCAPACIDADES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: ¿CUÁL ES EL LUGAR DE LA ENSEÑANZA ESPECIAL?

SCHOOL TRAJECTORIES OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN BASIC EDUCATION: WHERE'S THE SPECIAL EDUCATION PLACE?

Douglas Christian FERRARI DE MELO¹
João Henrique da SILVA²

RESUMO: O presente trabalho analisa as trajetórias escolares de pessoas com deficiência na educação básica, com foco no processo de escolarização. Trata-se de uma pesquisa realizada com a metodologia da história oral aplicada a quatro pessoas com deficiência (cegueira, surdez e deficiência física), por meio de entrevistas semiestruturadas e uso da análise de conteúdo. O estudo sustenta-se na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados sinalizam que a escola é fundamental para garantir a escolarização do sujeito com deficiência, inclusive, a supercompensação social é um dos elementos que contribuem na conclusão da educação básica e, posteriormente, do acesso ao ensino superior. Portanto, a trajetória escolar de pessoas com deficiência evidencia que o direito à educação, mediante um ensino baseado na mediação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é imprescindível na garantia da sua formação educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Escolarização. Pessoas com deficiência. Teoria histórico-cultural.

RESUMEN: Este trabajo analiza las trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación básica, con enfoque en el proceso de escolarización. Se trata de una investigación realizada con la metodología de la historia oral aplicada a cuatro personas con discapacidad (ceguera, sordera y deficiencia física), por medio de entrevistas semiestruturadas y uso del análisis de contenido. El estudio se basa en la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural. Los resultados señalan que la escuela es fundamental para garantizar la escolarización del sujeto con discapacidad, inclusive, la supercompensación social es uno de los elementos que contribuyen con la conclusión de la educación básica y, posteriormente, del acceso a la enseñanza superior. Por lo tanto, la trayectoria escolar de personas con discapacidad evidencia que el derecho a la educación, mediante una enseñanza

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória – ES - Brasil. Professor do magistério superior adjunto II e Departamento de Educação, Política e Sociedade. Doutor em Educação pela Ufes. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2761-0477>. E-mail: dochris.ferrari@gmail.com

² Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista – RR – Brasil. Professor do magistério superior visitante do Programa de Pós-graduação em Educação. Doutor em Educação Especial. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0277-0466>. E-mail: jhsilvamg@icloud.com

basada en la mediación y desarrollo de las funciones psicológicas superiores, es imprescindible en la garantía de su formación educacional.

PALABRAS CLAVE: *Educación especial. Escolarización. Personas con discapacidad. Teoría histórico-cultural.*

ABSTRACT: *The present work analyzes the school trajectories of people with disabilities in basic education, focusing on the schooling process. This is a research conducted with the methodology of oral history applied to four people with disabilities (blindness, deafness and physical disability), through semi-structured interviews and use of content analysis. The study is based on the perspective of Historical-Cultural Theory. The results indicate that the school is fundamental to ensure the schooling of the subject with disabilities, including social overcompensation is one of the elements that contribute to the completion of basic education and, later, access to higher education. Therefore, the school trajectory of people with disabilities shows that the right to education, through teaching based on mediation and development of higher psychological functions, is essential in ensuring their educational training.*

KEYWORDS: *Special education. Schooling. People with disabilities. Historical-cultural theory.*

Introdução

O presente artigo faz parte de projeto de pesquisa coletivo, que integra diversas universidades brasileiras, sobre as trajetórias escolares de pessoas com deficiência que cursam e/ou cursaram o ensino superior (2016). Os estudos realizados pelo coletivo de pesquisadores afirmam que a trajetória escolar de pessoas com deficiência não “[...] traz menção de ações assistenciais ou sequer o desejo de assistência; pelo contrário, se afirmam e se reafirmam sujeitos de direitos” (CAIADO; BERRIBILLE; AMARAL SARAIVA, 2013, p. 31). Pesquisas produzidas por Rossetto (2009), Mendes (2015), Garcia (2016), Gonçalves (2016) e Morgado (2017) reforçam que o direito à educação das pessoas com deficiência é irrevogável e irrenunciável, seja porque está regulamentado na legislação (BRASIL, 1988; 1996; 2008), seja pelas razões formativas e pedagógicas que à escola cabe. Inclusive, somente o estudo de Rossetto (2009) e Gonçalves (2016) abordam o tema da trajetória escolar na educação básica das pessoas com deficiência que cursaram o ensino superior, mas como tema secundário ou consequência do acesso à universidade.

Não se pode deixar de levar em consideração que os alunos da educação especial, apesar de estarem matriculados na escola, ficam à margem do processo de aprendizagem no ambiente da sala de aula, um processo que poderia ser denominado de inclusão marginal,

inclusão funcional ou inclusão subordinada (IVANILDE, 2006; KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2011). Freitas (2013) salienta, para muitos profissionais na escola, esse “corpo estranho” estaria melhor se ali não estivesse, assim, ele está, mas não pode atrapalhar o ritmo da aula e da organização escolar. Historicamente, o conceito de deficiência é sinônimo de incapacidade e vulnerabilidade. As práticas sociais foram pautadas pela caridade e filantropia, práticas que compunham e fazem parte dos programas de políticas públicas que envolvem a publicização da educação especial (MELO; SILVA, 2016; MELO; SILVA; CAIADO, 2017; SILVA; MELO, 2018).

Tendo presente essas considerações, o artigo analisa as trajetórias escolares de alunos com deficiência que concluíram o ensino superior, com foco nas experiências de vida que promoveram o seu desempenho escolar na educação básica.

Espera-se que este artigo contribua para afirmar o direito ao ensino e aprendizagem dos alunos da educação especial, a partir das críticas realizadas aos serviços substitutivos de educação especial, em direção a uma proposta de educação especial que contemple a educação geral, ou melhor, a educação sistematizada. Para tanto, recorre-se à teoria histórico-cultural de Vygotski (1997), colaboradores e estudiosos do tema, bem como, à proposta metodológica da história oral e a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados para refletir sobre a trama social, a tessitura cotidiana, que possibilitou a superação da deficiência enquanto condição de incapacidade e fracasso escolar.

Nessa direção, o artigo está organizado, além da introdução e da conclusão, em quatro partes. A primeira se pauta por apresentar a história oral como a metodologia do trabalho. Em seguida, expõe-se os conceitos importantes da teoria histórico-cultural de Vygotski. A terceira parte trata dos relatos dos quatro entrevistados selecionados para esse artigo, dialogando com o referencial teórico e apresentando uma proposta possível com base nos relatos trazidos.

Metodologia

A metodologia utilizada tem como ponto de partida a história oral, com a realização de entrevistas temáticas, entre 2016 a 2017, com um roteiro semiestruturado, que consiste em trazer os relatos de quatro alunos com deficiência que concluíram o ensino superior. Os participantes do estudo foram:

Paulo: 30 anos de idade, casado, psicólogo, mora em Itaguaçu, no estado de Espírito Santo (ES). Identifica-se como negro. Nasceu com baixa visão e ficou cego devido ao

glaucoma. Coursou Ensino Fundamental (1994-2002) e Ensino Médio (2003-2007) em escolas públicas. Fez Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), entre 2009 a 2015.

Lucas: 45 anos, solteiro, assistente administrativo em instituto superior de ensino público, mora em Ribeirão Preto, no estado de São Paulo (SP). Não declarou cor e etnia. Nasceu com cegueira. Também cursou Ensino Fundamental (1979-1988) e Ensino Médio (1989-1991) em escolas públicas. Fez bacharelado e mestrado em Ciências Sociais (1996-2000; 2002-2005) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Larissa: 25 anos, solteira, branca, psicóloga e professora no ensino superior, também mora em Ribeirão Preto, SP. Possui surdez, congênita. Frequentou pré-escola, ensino fundamental e ensino médio em escolas privadas (1994-1998, 1999-2006, 2007-2009). Coursou Psicologia na Universidade de Ribeirão Preto (2011-2015). E estava cursando, na época da entrevista, mestrado em Educação Especial na UFSCar, hoje já concluído e com doutorado em educação em andamento.

João: 28 anos, solteiro, branco, cientista social, residente em São Carlos, SP. Possui deficiência física desde o nascimento. Coursou pré-escola (1992-1996), ensino fundamental (1997-2003) e ensino médio (2004-2006) em instituições públicas. Fez graduação em Ciências Sociais na UFSCar (2010-2014) e estava cursando mestrado em Sociologia na mesma instituição. Atualmente, está finalizando o doutorado em Sociologia também na UFSCar.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, cujos temas foram classificados após a análise das transcrições feitas. No decorrer das entrevistas suas memórias são lembradas. As memórias trazem consigo a capacidade do indivíduo guardar os acontecimentos do passado, sejam eles ocorridos no individual ou no coletivo, tendo presente os ensinamentos de Alberti (2015).

A partir das entrevistas, observou-se que os sujeitos tinham vários assuntos que inter-relacionavam em comum e com isso foram selecionados e se transformaram nos eixos temáticos. Esses alunos com deficiência que chegaram ao ensino superior passaram por escola(s), e têm uma vivência que serve de importante subsídio para análises sobre práticas pedagógicas, entre outros aspectos.

No que tange à realização das entrevistas em pesquisa, Gaskell (2002) destaca a importância dessa técnica de produção de dados, tendo em vista que a entrevista é compreender o processo social e marcado por uma “[...] interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas” (GASKELL, 2002, p. 73).

Assim, a entrevista é uma técnica utilizada para descobrir que existem outros pontos de vista sobre os fatos que vão para além daqueles já elaborados pelo pesquisador entrevistador. As entrevistas com os quatro adultos com deficiência tiveram como proposta extrair os significados presentes nas experiências dos entrevistados a fim de ajudar na compreensão do problema da pesquisa.

Como técnica de análise dos dados trabalhou-se com a análise de conteúdo, tendo presente que “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2005, p. 13).

Para Bardin (2004), a análise de conteúdo prima-se justamente pelo tratamento das informações contidas nas mensagens, e neste estudo foram tratadas as experiências educacionais dos sujeitos durante a educação básica.

A pesquisa fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, em especial, nos textos de Vygotski (1997) e nos estudos sobre seus escritos. Recorre-se aos conceitos de homem, cultura, mediação, supercompensação, funções psicológicas superiores e níveis de desenvolvimento (zona de desenvolvimento iminente e real). Tais conceitos permitem analisar as condições de escolarização dos adultos que concluíram o ensino superior, uma vez que o psicólogo russo se dedicou ao estudo da defectologia.

Teoria Histórico-Cultural: fundamentos para estudar a escolarização da pessoa com deficiência

De modo a superar a perspectiva da compensação biológica/sensorial, a Teoria Histórico-Cultural, fundamentada no materialismo histórico e dialético, tem suas bases assentadas na ideia de ensinar aquilo que a criança não sabe, pois não se faz referência ao que se julga necessário ela aprender, mas ao que a desafia a aprender. Nesse sentido, o que em jogo é um processo educativo que rompa com a ideia de que na deficiência há apenas a fraqueza e limites.

Para Victor (2010), a defectologia, entendida à época de Vygotski como o estudo das deficiências, deve investigar os processos envolvidos no desenvolvimento e comportamento, “[...] pois o que interessa não é a deficiência em si, mas as suas consequências observadas no indivíduo” (VICTOR, 2010, p. 61).

Nessa esteira, para Vygotski (1997), tanto a criança cega quanto a criança surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento que a criança sem deficiência, porém de modos distintos,

com outros meios. Isso quer dizer, no oferecimento de recursos, métodos e instrumentos de apoio e em novas práticas que viabilizem novas e outras formas de aprendizagem.

No caso, por exemplo, da cegueira, Vygotski (1997, p. 73) compreendia que ela cria forças, “[...] altera as direções normais das funções” e, por isso, não pode ser vista somente como um defeito, mas também como uma fonte de capacidades, novas possibilidades. Como assevera o autor: “[...] uma força (por estranho e paradoxal que seja!)” (VYGOTSKI, 1997, p. 73).

Seguindo essa linha, todo o trabalho educativo que busca pela supercompensação deve estruturar-se no desafio, isto é, “[...] não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tencionar todas as forças para sua compensação” (VYGOTSKI, 1997, p. 9). Por isso, não devemos limitar o que o aluno com deficiência pode aprender pelo o que o professor acredita ser o limite do aluno, caindo na prática da “pedagogia do não”, da “pedagogia do só”, da “pedagogia do café com leite”.

A supercompensação social não se refere à eliminação do *déficit* nem é de ordem sensorial ou motora, ainda que nesse plano o sujeito possa desenvolver certas formas peculiares de funcionamento refinado. Ao focalizar o cego, Vygotski (1997) considera que o alfabeto Braille, ao dar acesso à leitura e à escrita, tem sua importância muito maior que a sutileza do tato e do ouvido. A cegueira não é vencida pela compensação sensorial em si, e sim pela linguagem, pela palavra, pelo mundo dos conceitos. Assim, a supercompensação contribui para dar a possibilidade de criar condição social capaz de alterar a própria estrutura orgânica.

A supercompensação para Vygotski consiste, sobretudo,

numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência (NUERBERNG, 2008, p. 309).

A educação tem a função, por meio da mediação, de fazer a pessoa com deficiência alcançar a supercompensação social por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que envolve a integração dos aspectos biológicos e sociais no indivíduo: a memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato. É justamente no desenvolvimento dessas funções psíquicas

superiores que estão as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança, segundo Vygotski (1997).

Logo, o papel do educador é essencial no processo de desenvolvimento humano. Mas não só, os colegas de sala também comprem um papel importante de mediadores, às vezes, explicando um assunto melhor que o professor. Por meio da mediação do outro, o ser humano atribui sentido ao que está ao seu redor. Dessa forma, o homem vai desenvolvendo internamente as suas funções psicológicas superiores, atribuindo um significado intrapsíquico, a partir dos significados construídos nas relações sociais intersíquicas (VYGOTSKI, 1989; 1994). Assim, para a teoria histórico-cultural, a força impulsionadora da supercompensação está no uso da linguagem enquanto instrumento mediador com a experiência social.

Conforme Facci (2007), o papel do professor é de mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, visando movimentar as funções psicológicas superiores, “[...] levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos” (FACCI, 2007, p. 210). Para Vygotski (1997), o professor que trabalha com alunos com deficiência precisa saber quais as consequências sociais que a deficiência pode trazer para o seu aluno, quais os fatores no desenvolvimento da criança respondem a essa peculiaridade e que exigências fazer.

Mediação pressupõe interação, portanto, é externa ao sujeito. Interação com os outros, com a natureza e com os objetos. A mediação possibilita o processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Dessa maneira, pode-se afirmar “[...] que os processos de mediação (seja pelo uso de instrumentos, seja pelo uso de signos) representam caminhos para o desenvolvimento e reorganização do funcionamento psicológico global” (SENA, 2011, p. 36). Assim, por meio dessa “engrenagem” de processos, o homem transforma-se e transforma suas relações. Sena (2011) destaca que os recursos visuais não são os únicos modos de mediação, a ser possível utilizar outros signos, como a percepção tátil, auditiva, olfativa.

Para o teórico russo, conforme apreende Caiado (2003, p. 39), “[...] a aprendizagem humana se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente engendradas pelos homens, pela internalização dos significados sociais”. Assim, a apropriação de conceitos se efetiva pela linguagem, pela comunicação com o outro. Em vista disso, os sentidos humanos são considerados além da base puramente biológica, entendidos como “sentidos sociais” (CAIADO, 2003). Dessa forma, o “[...] homem enxerga, ouve e sente aquilo que o outro homem lhe apontar para ver, ouvir, sentir, dentre as possibilidades de seu tempo e lugar social” (CAIADO, 2003, p. 39). O conhecimento não é apenas produto dos

órgãos sensoriais, mas resulta de um processo de apropriação pela via das relações sociais (NUERNBERG, 2008).

Nessa direção, Vygotski (1997) nos ensina que a apropriação de conceitos se efetiva pela linguagem, pela mediação dos signos e pela comunicação com o outro, com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse ponto, destaca-se o conceito de zona de desenvolvimento iminente na obra de Vygotsky (1997). Há uma diferença e uma mudança entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Essa é a Zona de Desenvolvimento Iminente. É nessa zona de desenvolvimento que o “[...] professor tem a tarefa de intervir, proporcionando experiências qualitativamente significativas e que possibilitem à criança, através da sua própria atividade, a superação de níveis menos elevados de desenvolvimento” (SCALCON, 2002, p. 117). É nessa zona de desenvolvimento que o professor deve trabalhar com o aluno, por meio dos seus canais de recepção, e não a partir dos canais definidos previamente e legitimados como verdadeiros, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa.

Aliás, Vygotski (1997) defendia desde as décadas de 1920 e 1930 do século passado que a educação segregada via instituições especializadas deveria acabar. Estas não trazem o desafio da relação com o outro diferente de mim. Dessa forma, sempre acreditou que “[...] a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança apta para o desenvolvimento normal” (VYGOTSKI, 1997, p. 86). A educação em algum momento deverá eliminar o adjetivo “especial”, por vezes, desqualificante, estigmatizante, como a sociedade, também, deverá eliminar a palavra e o conceito de ‘deficiente’, igualmente, por vezes, desqualificante em sua aplicação, uma vez que todos e todas tem um pleno valor no aspecto social.

Resultados e Discussão

O estigma da inferioridade na relação com pessoas não deficientes acompanha e constitui o imaginário social e institucionaliza práticas sociais que segregam e marginalizam. Com essas representações, a pessoa com deficiência precisa, permanentemente, provar suas potencialidades. Com certeza, o longo percurso entre o início na educação básica e a conclusão da graduação tem marcas de muita luta e superação. Como foi esta trajetória? Como e o que pensam da educação especial ofertada ou da falta dela? Quais foram as consequências para a escola e a vida de cada entrevistado? Essas são algumas questões que estarão presentes nos diálogos, nas perguntas e respostas que agora serão expostas.

Paulo (cego, nasceu com baixa visão) aponta como os pais o encaram como pessoa com deficiência desde criança.

Nunca me reprimiram de forma alguma pelo fato da minha deficiência, pelo contrário, eu sempre fui colocado numa posição de responsabilidade, desde os cinco anos me mandavam pra rua para comprar coisas, pagar contas, buscar alguma coisa. Nunca me limitaram pelo fato de eu ser deficiente visual, só porque não enxergava bem, sempre tive muitas responsabilidades, e até hoje eu ainda sou um pouco referência da família (Paulo).

A forma como a família o enxergava foi importante para uma vida adulta ativa, com autonomia e independência, ou seja, tinha altas expectativas sobre o filho. A autopercepção é elementar para o desenvolvimento humano.

Eu acho que me ajudou pelo fato de trabalhar a minha segurança. A minha segurança de entender que eu tenho um papel, uma responsabilidade, que eu não sou apenas alguém com deficiência, que eu sou uma pessoa antes da pessoa com deficiência. Me ajudou na questão de não ficar esperando demais pelos outros, de me empoderar, minha família sempre me empoderou (Paulo).

O olhar caritativo limita o desenvolvimento da pessoa. É necessário olhar a condição de pessoa, de ser humano, de sujeito que participa da sociedade como os demais. Para tanto, é fundamental o processo de auto aceitação, que não se dá automaticamente/espontaneamente, mas que, todavia, passa por uma construção história do ser, individual e coletiva, como descreve Paulo:

[...] quando eu tinha baixa visão eu pensei que iria enxergar como uma pessoa comum, só que, quando eu perdi a visão, eu entrei em um momento depressão. Quando se passou dois anos, depois a aceitação é um passo que eu consigo vencer todo o santo dia [...]. O preconceito para aquele que se aceita é enorme, para quem não se aceita é gigantesco [...], mas quando você se aceita você dá conta, você consegue superar isso.

Inclusive, pode-se considerar que o processo de auto aceitação, de autonomia e independência, impulsiona a trajetória educacional, como Paulo relata:

Quando eu tive educação especial, ajudou-me bastante pelo fato de que tive alguns apoios bem referenciais. Consegui dar conta de matemática, química [...], mas hoje dia tem aquela questão, muitas vezes, a gente se pega em dois modelos da educação especial, a educação especial que fica ali o professor dentro com você o tempo todo com você, acompanhando-te e o apoio externo. No meu caso foi apoio externo, nunca tive ninguém do meu lado me apoiando, até mesmo porque eu não gostaria, então dentro de sala de aula estava lá junto com os outros alunos, como qualquer outro e na escola onde tive este apoio especial tive externo. Foi deficitário? Foi em alguns aspectos, mas foi muito bom na maioria deles (Paulo).

Paulo não nega a educação especial, mas questiona que tipo de educação especial deve ser oferecida. Entre uma educação especial que tutela, com o professor acompanhando o tempo todo o aluno dentro de sala, ou a educação especial como apoio externo, Paulo teve e prefere o segundo, pois ficam todos juntos sem a interferência de um adulto, o que colabora para interação social entre os alunos, como fica evidente no relato a seguir:

[...] eu confesso que eu sou contra a ideia do monitor em sala de aula dentro, tira a questão da potência social da pessoa, porque ela fica agregada a uma outra pessoa que não faz parte daquele ambiente, então aumenta a possibilidade de exclusão social dela (Paulo).

Quando ainda tinha baixa visão, não recebeu nenhum apoio da educação especial em uma escola do interior, como descreve nos relatos abaixo:

[...] porque não tinha aspecto de educação especial o professor não preparava nada de especial para mim, nenhum material especial, então ele passava a matéria no quadro. Se eu conseguisse ler e copiar tranquilo, se não conseguisse eu teria de dar conta daquilo, eu teria de dar conta daquele conteúdo de alguma forma, pegando algum material emprestado com colegas ou simplesmente lendo na biblioteca (Paulo).

[...] Aí tem duas divisões, a baixa visão eu não tinha nenhum tipo de adaptação mesmo, eu usava o material comum [...]. Quando eu já era cego, era por meio do Braille e da informática, então o pessoal de apoio lá do ensino médio fazia essa questão (Paulo).

Se por um lado a educação pode oferecer uma proposta pedagógica diferenciada, com instrumentos, técnicas e métodos específicos, por outro pode trazer acomodação tanto para o professor quanto para o aluno. Mesmo sem o apoio do professor de educação especial, Paulo diz que teria que dar conta, desenvolvendo as características como resistência, esforço e vontade, condições que poderão levar à autonomia e independência, tornando-o mais forte.

Um outro entrevistado, o Lucas (cego), relata que na sua época de estudante de ensino fundamental, durante a década de 1980, “[...] a professora não estava preparada, e hoje não estão ainda para receber pessoas com deficiência”, além de somente a prova ser adaptada. Quando nem o professor estava “preparado”, nem os recursos eram oferecidos, Lucas ficava alijado do conteúdo ministrado. Assim diz:

Copiado, mas principalmente com os livros, cada matéria tinha um livro [...], fazendo os exercícios do livro. A minha letra ficava horrível, e acabava perdendo nota nisso, na prova e tal, naquele tempo, não sei hoje, eles cobravam até a perninha do A, fechar o, o N com uma perna, duas pernas, o M [...]. A professora Ruth da classe especial preferiu não me alfabetizar em

braile, não sei nada de braile, então, eu fui alfabetizado totalmente em timbre [...] (Lucas).

Já no então segundo grau, anos depois, a falta de apoio continuava e nem a prova era adaptada. Segundo Lucas, os amigos, geralmente, ditavam o conteúdo e auxiliavam-no nas tarefas. Os amigos são importantes no processo de escolarização de pessoas com deficiência, porque também é vantajoso para as pessoas sem deficiência, que têm a oportunidade de praticar a solidariedade, trabalhar em grupo e aprender quando se ensina. Portanto, as pessoas sem deficiência também são peças-chaves na permanência do aluno com deficiência em sala de aula. Conforme Campos e Duarte (2013), a interação social, a amizade, pode auxiliar na apropriação das regras sociais e no acesso e permanência nos estudos. Inclusive, oportunizar acesso ao ensino superior, fato que aconteceu com todos os participantes do estudo.

Lucas ainda nos traz um outro ponto fundamental em sua trajetória de vida que merece destaque. Ele acredita na colaboração de todos no apoio à escolarização das pessoas com deficiências, porém não renuncia à ação individual, a quebrar uma das principais barreiras para as pessoas com deficiência, a superproteção da família, bem como dos professores.

Já nos relatos de Larissa (surda), verifica-se a necessidade de um apoio, no caso um intérprete. No entanto, ela passou quase toda a educação básica sem esse auxílio – vindo a ter somente no 3º ano do ensino médio –, o que não deixou de criar alternativas, de ter êxito na sua trajetória escolar. Durante toda essa trajetória ela titubeou em ter ou não o intérprete, mas, ao final da conclusão dos estudos, ela percebeu o quanto poderia ser importante para passar no vestibular. Assim, Larissa relata:

O engraçado era que eu pensava que era assim mesmo, era dessa forma e quando veio o intérprete, eu falei “quanto eu perdi”. Eu não fazia ideia, se eu não tivesse tido intérprete, eu ia achar que era comum, “ah fazer o que!”. E assim, pensar nos direitos que eu teria, que aprender com os outros, eu queria, eu teria, eu não tinha essa noção, essa intenção, e agora isso é um fato, que é importante você ter (Larissa).

Então no 2º colegial eu comecei a pensar: “um intérprete? Acho que não vou precisar, não vai ser necessário”. As disciplinas foram aumentando, química, física, a pressão do vestibular, de passar no vestibular também foi aumentando. No 3º ano eu falei: “dane-se último ano, eu vou aproveitar e vamos lá”. Então, eu peguei o intérprete (Larissa).

No primeiro relato, Larissa levanta a questão do direito, mas não só do direito ao acesso à educação, mas do direito de permanência que se consagra no direito a aprender (e por que não, de concluir com sucesso?). De acordo com Lemons (2015), dentro do direito à educação se encontra o direito à aprendizagem, apesar de, muitas vezes, não ser entendido

assim, como um direito do aluno. A autora constata que a garantia jurídica do direito à educação não assegurou completamente o direito à aprendizagem. No caso dos alunos da educação especial, esse direito tem sido limitado pelas políticas públicas e práticas docentes desenvolvidas pelos sistemas de ensino e pela escola.

Mas como pensar nesse direito quando, muitas vezes, a pessoa com deficiência é posta para frequentar instituições privadas-assistenciais que possuem autorização para funcionar como escolas especiais pelos conselhos estaduais de educação? Ainda está muito presente no senso comum – tal qual exposto no segundo capítulo – a visão sobre a qual os alunos público-alvo da Educação Especial são bem melhor (ou só poderiam ser) atendidos em instituições especializadas, endossadas pelo termo “preferencialmente”, embutido na legislação educacional brasileira (MELO; SILVA, 2016; MELO; SILVA; CAIADO, 2017). A trajetória escolar de Larissa rechaça tal tese, quando ela traz a posição da fonoaudióloga que a atendia e orientou seus pais. Larissa relembra sua experiência na escola especial que frequentou entre os anos de 1992 a 1993:

Só no começo, quando eu era criança eu fiquei lá em torno de 2 anos e eu não me lembro claramente de tudo. O que eu sei foi o que me contaram, mas no começo eu tinha em torno de 1 ano e meio até meus 3 anos de idade. Quando eu frequentei essa escola, a fonoaudióloga identificou que não havia necessidade para eu estudar naquela escola e isso poderia comprometer meu desenvolvimento, então meus pais me colocaram em uma escola regular, então, fiquei pouco tempo na instituição (Larissa).

No último relato destacado para este artigo, o entrevistado João (pessoa com deficiência física), quando perguntado se teve algum atendimento educacional especializado³, respondeu que apenas recebeu atendimento clínico, pois,

O que aconteceu foi que ao mesmo tempo que eu tentava o acompanhamento médico, mais especializado que eu já tinha passado numa triagem no hospital em Ribeirão, no qual, uma tia trabalhava na época, foi onde eu fui encaminhado para a AACD – Associação de Assistência à Criança com Deficiência. Uma ideia também... era fazer fisioterapia. Era fazer algum tipo de tratamento motor. A Associação de Pais e Amigos de Excepcionais - APAE oferecia, na época, este tratamento. Mas acho que tinham que também ter um vínculo educacional. Não sei qual que foi exatamente o ponto ali na época (João).

Na ausência de algum tipo de atendimento pedagógico, João é questionado se sentiu falta desse atendimento e ele é enfático na resposta ao dizer:

³ Vale lembrar que o atendimento educacional especializado, dito aqui, se refere ao atendimento da educação especial em geral.

Não. Não, porque eu acho que outras relações deram conta disso, principalmente no primário. É, principalmente no primário, no infantil e depois com o fundamental... no infantil, é isso que eu lembro (João).

Com esse relato, João nos aponta que alternativas, outros arranjos, outras relações são possíveis, mesmo sem ter o acompanhamento de professores especialistas em educação especial. Em nenhum momento sentiu falta, e mesmo assim conseguiu êxito na sua trajetória escolar.

Os relatos aqui apresentados – e outros estudos como Rossetto (2009), Caiado (2013), Gonçalves (2016) e Morgado (2017) – confirmam que as pessoas com deficiência que não tiveram ou pouco tiveram apoio da educação especial, principalmente no modelo substitutivo, passaram pelo processo da supercompensação social. Essa atitude foi verificada nas expressões usadas “dá conta”, “se vira”. É evidente que também tiveram prejuízos pela falta de apoio, mas como Paulo avalia: “Foi deficitário? Foi em alguns aspectos, mas foi muito bom na maioria deles” ou como afirma João: “Não, porque eu acho que eu acho que outras relações deram conta disso [...]”.

A falta de apoio se transforma em um desafio, pois os entrevistados pensaram a deficiência como uma força. Em suas trajetórias todos foram desafiados pela ausência. Essa ausência social os impeliu, pois, de modo torto, não atenuaram suas dificuldades, porém tencionaram suas forças para chegarem à supercompensação (VYGOTSKI, 1997).

Nesse sentido, como salienta Nuerberg (2008), o papel da escola e do professor, durante o processo educacional, é criar as condições para efetivação dessa supercompensação. É bom lembrar que nem todas as pessoas com deficiência conseguem ser exitosas nesse processo, buscando, infelizmente, o caminho do “coitadinho”, da mendicância, do assistencialismo. Por isso, muitas pessoas com deficiência “preferem” a tutela das instituições privadas-assistenciais ou dos familiares, ou até não conseguem sair dessa realidade, assim como muitos pais, professores e instituições mantêm seus filhos ou alunos tutelados.

Já em sua época, Vygotski (1997) defendia o fim da educação apartada em instituições privadas-assistenciais. Estas não trazem o desafio, não propiciam a efetivação da supercompensação, pois entre iguais tudo é preparado para a realização de suas necessidades específicas imediatas. Tudo lhes é oferecido e as pessoas com deficiência não necessitam fazer esforços para conquistarem o que desejam. Mesmo nas escolas regulares é muito comum observar alunos com deficiência rabiscando e pintando aleatoriamente, fazendo

atividades fora do contexto da turma em que estão matriculados, sendo retirados de sala de aula para não atrapalharem ou para realizarem atividades “de acordo com sua idade mental”.

Assim agem muitos professores que não entendem seu papel de mediador por meio do oferecimento de desafios aos seus alunos com deficiência. Mediação que é fundamental para o processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano por meio da aquisição dos conhecimentos científicos, a fim de movimentar suas funções psicológicas superiores. Como destaca Caiado (2003), a aprendizagem se dá pela convivência social.

As situações que os pesquisadores observam nas escolas comuns e especiais não desafiam ninguém, não traz o novo, o diferente. Ao se referir à zona de desenvolvimento iminente, Vygotsky (1997) destaca a mudança entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, ou seja, entre aquilo que é conhecido para o que não é conhecido. É nesse que o professor deve mediar, intervir com atividades desafiadoras.

Como o próprio entrevistado Paulo afirma, ele nunca gostou de ter um professor o tempo todo ao seu lado, sendo melhor o que chamou de “apoio externo”, pois preferia estar ali “[...] dentro de sala de aula, estava lá junto com os outros alunos, como qualquer outro e na escola [...]”. Nesse ponto, Paulo e outro entrevistados oferecem algumas pistas de como poderia ser uma educação especial como desafio.

Tal proposta não se refere a negar a necessidade da educação especial. Trata-se de considerar que pessoas com deficiência não precisam, automaticamente, de educação especial (MAZZOTTA, 2011), ou que basta ter educação especial que estão garantidos o acesso e a permanência do aluno na escola. É preciso problematizar qual é a educação especial que foi e está sendo oferecida. Ao contrário de educação especial que tutela, superprotege, postula-se neste estudo, com base nos relatos dos entrevistados, uma outra educação especial, uma educação especial como desafio, uma educação especial que dê conta de outras relações, que crie alternativas. Uma proposta pedagógica que leve em consideração os estudos de Vygotski.

Considerações finais

Diderot (1799), no século XVIII, ao observar um cego, diz que a pessoa nessa condição pode construir um mundo à sua maneira, sem nenhum sentimento de culpa, e que o “problema” da cegueira e a vontade curá-la é de quem enxerga, não dos cegos.

Com base em relatos de trajetória de vida de quatro pessoas que concluíram o ensino superior, é imperioso uma educação especial que atenda às expectativas das pessoas com deficiência, que não tutelem, mas que os desafiem. Basta recordar como fomos desafiados

quando estávamos aprendendo a andar de bicicleta, patins ou skate ou quando estávamos em processo de alfabetização. Lembrar da criança que está em nós buscando ser desafiada. O adulto, quando vai a uma autoescola para aprender a dirigir, retoma o processo de aprendizagem pelo desafio, tal qual quando era criança. As pessoas para aprenderem precisam ser desafiadas, inclusive as pessoas com deficiência.

AGRADECIMENTOS: aos integrantes do grupo NEPEDE-EEs pela concessão do uso das entrevistas, que foram realizadas por Liz Amaral Saraiva Morgado, Rosângela Aparecida Cruz, Ingrid Antochio e Pedro Nunes Silva.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. História e Memória na sala de aula e o ensino de temas controversos. *In*: ROLLEMBERG, D.; QUADRAT, S. V. (Org.). **História e Memória das Ditaduras no Século XX**. v. 2. São Paulo: FGV, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jan. 2020.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 ago. 2017.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CAIADO, K. R. M. (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.
- CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003.
- CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. *In*: CAIADO, K. R. M. (Org.), **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 17-34.
- CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M. Alunos com deficiência na escola: interações com os colegas de turma ao longo dos anos escolares. *In*: CAIADO, K. R. M. (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 165-184.

DAMÁZIO, M. F. M. Metodologia do serviço do atendimento educacional especializado em uma perspectiva inclusiva na escola regular. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. esp. 2, p. 840-855, dez. 2018. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11916>. Acesso em: 27 mar. 2020.

DIDEROT, D. Carta sobre os cegos. *In*: DIDEROT. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 26-85.

FACCI, M. G. D. Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vygotskiana. *In*: MEIRA, M. E.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-56.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003.

FREITAS, M. C. **O aluno incluído na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, R. de A. B. **Acessibilidade no ensino superior na perspectiva de alunos com deficiência**: contribuições da psicologia escolar a luz da teoria histórico-cultural. Orientadora: Nilza Sanches Tessaro Leonardo. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3035>. Acesso em: 27 mar. 2020.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; VITTA, F. C. F. 10 anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em debate: trajetória, limites e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. esp. 2, p. 711-715, dez. 2018. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11968>. Acesso em: 27 mar. 2020.

GONÇALVES, A. M. **Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida**: representações sociais de universitários surdos. Orientadora: Ivany Pinto Nascimento. 2016. 253 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/8425>. Acesso em: 27 mar. 2020.

KASSAR, M. C. M; ARRUDA, E. E; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. *In*: JESUS, D. M. de *et al.* (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.

LEMONS, C. C. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem**: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul-1988-2013). Orientadora: Nilda Stecanela. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1095>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MANTOAN, M. T. E.; BAPTISTA, M. I. S. D. Inovar para fazer acontecer: como estamos fortalecendo redes de apoio à educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão**

Educacional, v. 22, n. esp. 2, p. 763-777, dez. 2018. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11911>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MAZZOTTA, M. J. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MELO, D. C. F. de; SILVA, J. H. da. As políticas públicas da educação especial e a Fenapaes sob a perspectiva gramsciana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 151-164, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7639>. Acesso em: 23 jan. 2020.

MELO, D. C. F. de; SILVA, J. H. da; CAIADO, K. R. M. Descentralização, municipalização e federalismo na educação especial: o caso da Fenapaes. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 324-335, set./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.213.06>. Acesso em: 23 jan. 2020.

MENDES, H. da S. F. **A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem**. Orientadora: Carmen Celia Barradas Correia Bastos. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3523>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MORGADO, L. A. S. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no Ensino Superior**. Orientadora: Rosimeire Maria Orlando. 2017. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9912>. Acesso em: 27 mar. 2020.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vygotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 jan. 2020.

OLIVEIRA, I. A. de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D. M. de *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 32-40.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados**. Orientador: Cláudio Roberto Baptista. 2009. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/21375>. Acesso em: 27 mar. 2020.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Editores Associados, 2002.

SENA, C. P. P. A mediação no processo de construção e representação de conhecimentos em deficientes visuais. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 035-048, 2011. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/373>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SILVA, J. H. da; MELO, D. C. F. de. Atendimento educacional especializado integral e integrado: análise gramsciana de uma proposta da Fenapaes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1652-1662, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10644>. Acesso em: 23 jan. 2020.

VICTOR, S. L. As contribuições da abordagem histórico-cultural para pesquisas sobre inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**, 2010. p. 59-68.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997. (Obras Escogidas - Tomo V).

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Como referenciar este artigo

MELO, Douglas Christian Ferrari de; SILVA, João Henrique. Trajetórias escolares de pessoas com deficiências na educação básica: qual lugar da Educação Especial? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 948-965, maio 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13510>

Submetido em: 11/10/2019

Revisões requeridas: 20/11/2019

Aprovado em: 28/12/2019

Publicado em: 30/04/2020