

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

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

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória – ES - Brasil. Professor de la enseñanza superior adjunto II y Departamento de Educación, Política y Sociedad. Doctor en Educación por la 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 de la enseñanza superior visitante del Programa de Posgrado en Educación. Doctor en Educación Especial. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0277-0466>. E-mail: jhsilvamg@icloud.com

personas con discapacidad evidencia que el derecho a la educación, mediante una enseñanza 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.*

Introducción

Este artículo hace parte del proyecto de investigación colectivo, que integra diversas universidades brasileñas, sobre las trayectorias escolares de personas con discapacidad que estudian y/o estudiaron en la enseñanza superior (2016). Los estudios realizados por el colectivo de investigadores afirman que la trayectoria escolar de personas con discapacidad no “[...] mencionan acciones asistenciales ni siquiera el deseo de asistencia; por lo contrario, se afirman y se reafirman sujetos de derechos” (CAIADO; BERRIBILLE; AMARAL SARAIVA, 2013, p. 31). Investigaciones producidas por Rossetto (2009), Mendes (2015), Garcia (2016), Gonçalves (2016) y Morgado (2017) refuerzan que el derecho a la educación de las personas con discapacidad es irrevocable e irrenunciable, ya sea porque está reglamentado en la legislación (BRASIL, 1988; 1996; 2008), o por las razones formativas y pedagógicas que cabe a la escuela. Inclusive, solo los estudios de Rossetto (2006) y Gonçalves (2016) abordan el tema de la trayectoria escolar en la educación básica de las personas con discapacidad que estudiaron en la enseñanza superior, pero como tema secundario o consecuencia del acceso a la universidad.

No se puede dejar de tener en cuenta que los alumnos de la educación especial, a pesar de estar matriculados en la escuela, quedan al margen del proceso de aprendizaje en el

ambiente del aula, un proceso que podría ser denominado de inclusión marginal, inclusión funcional o inclusión subordinada (IVANILDE, 2006; KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2011). Freitas (2013) señala, para muchos profesionales en la escuela, este “cuerpo raro” estaría mejor si no estuviera allí, así, él está, pero no puede interrumpir el ritmo de la clase y de la organización escolar. Históricamente, el concepto de discapacidad es sinónimo de incapacidad y vulnerabilidad. Las prácticas sociales se pautaron por la caridad y filantropía, prácticas que componían y hacían parte de los programas de políticas públicas que involucran la publicitación de la educación especial (MELO; SILVA, 2016; MELO; SILVA; CAIADO, 2017; SILVA; MELO, 2018).

Teniendo en cuenta tales consideraciones, el artículo analiza las trayectorias escolares de alumnos con discapacidad que concluyeron la enseñanza superior, con enfoque en las experiencias de vida que promovieron su desempeño escolar en la educación básica.

Se espera que este artículo contribuya para afirmar el derecho a la enseñanza y aprendizaje de los alumnos de la educación especial, a partir de las críticas realizadas a los servicios sustitutivos de educación especial, en dirección a una propuesta de educación especial que contemple la educación general, o mejor, la educación sistematizada. Para ello, se recurre a la teoría histórico-cultural de Vygotski (1997), colaboradores y estudiosos del tema, así como, a la propuesta metodológica de la historia oral y el análisis de contenido como técnica de análisis de los datos para reflexionar sobre la trama social, la tesitura cotidiana, que posibilitó la superación de la discapacidad como condición de incapacidad y fracaso escolar.

En este sentido, el artículo está organizado, además de la introducción y de la conclusión, en cuatro partes. La primera se pauta por presentar la historia oral como la metodología del trabajo. A continuación, se expone los conceptos importantes de la teoría histórico-cultural de Vygotski. La tercera parte trata de los relatos de los cuatro entrevistados seleccionados para este artículo, dialogando con el referencial teórico y presentando una propuesta posible con base en los relatos planteados.

Metodología

La metodología utilizada tiene como punto de salida la historia oral, con la realización de entrevistas temáticas, entre 2016 y 2017, con un guía semiestructurado, que consiste en plantear los relatos de cuatro alumnos con discapacidad que concluyeron la enseñanza superior. Los participantes del estudio fueron:

Paulo: 30 años, casado, psicólogo, vive en Itaguaçu, en el estado de Espírito Santo (ES). Se identifica como negro. Nació con baja visión y se quedó ciego debido al glaucoma. Estudió la Enseñanza Primaria (1994-2002) y Enseñanza Media (2003-2007) en escuelas públicas. Estudió Psicología en la Universidad Federal del Espírito Santo (UFES), entre 2009 a 2015.

Lucas: 45 años, soltero, asistente administrativo en instituto superior de enseñanza pública, vive en Ribeirão Preto, en el estado de São Paulo (SP). No declaró color y etnia. Nació con ceguera. También estudió Enseñanza Primaria (1979-1988) y Enseñanza Media (1989-1991) en escuelas públicas. Hizo bachillerato y maestría en Ciencias Sociales (1996-2000; 2002-2005 en la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar).

Larissa: 25 años, soltera, blanca, psicóloga y profesora en la enseñanza superior, también vive en Ribeirão Preto, SP. Posee sordera, congénita. Frecuentó pre-escolar, enseñanza primaria y enseñanza media en escuelas privadas (1994-1998, 1999-2006, 2007-2009). Estudió Psicología en la Universidad de Ribeirão Preto (2011-2015). Y estaba estudiando, en la época de la entrevista, maestría en Educación Especial en la UFSCar, hoy ya concluido y con doctorado en educación en marcha.

João: 28 años, soltero, blanco, científico social, residente en São Carlos, SP. Posee discapacidad física desde el nacimiento. Estudió en la pre-escolar (1992-1996), enseñanza primaria (1997-2003) y enseñanza media (2004-2006) en instituciones públicas. Hizo grado en Ciencias Sociales en la UFSCar (2010-2014) y estaba estudiando la maestría en Sociología en la misma institución. Actualmente, está finalizando el doctorado en Sociología también en la UFSCar.

Las entrevistas se transcribieron en la íntegra, cuyos temas fueron clasificados tras el análisis de las transcripciones realizadas. A lo largo de las entrevistas sus memorias son recordadas. La memorias traen consigo la capacidad del individuo guardar los acontecimientos del pasado, sean ellos ocurridos en el individual o en el colectivo, teniendo presente los enseñamientos de Alberti (2015).

A partir de las entrevistas, se observó que los sujetos tenían muchos temas que interrelacionaban en común y con eso fueron seleccionados y se transformaron en los ejes temáticos. Estos alumnos con discapacidad que llegaron a la enseñanza superior pasaron por escuela(s), y tienen una vivencia que sirve de importante subsidio para análisis sobre prácticas pedagógicas, entre otros aspectos.

En lo que respecta a la realización de las entrevistas en investigación, Gaskell (2002) destaca la importancia de esta técnica de producción de datos, teniendo en cuenta que la

entrevista es comprender el proceso social y marcado por una “[...] interacción, un intercambio de ideas y de significados, en que muchas realidades y percepciones son explotadas y desarrolladas” (GASKELL, 2002, p. 73).

Así, la entrevista es una técnica utilizada para descubrir que hay otros puntos de vista sobre los hechos que van más allá de los ya elaborados por el investigador entrevistador. Las entrevistas con los cuatro adultos con discapacidad tuvieron como propuesta extraer los significados presentes en las experiencias de los entrevistados con el fin de ayudar en la comprensión del problema de la investigación.

Como técnica de análisis de los datos se trabajó con el análisis de contenido, teniendo presente que el “punto de salida del Análisis de Contenido es el mensaje, sea verbal (oral o escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental o directamente provocada. Necesariamente, ella expresa un significado y un sentido” (FRANCO, 2005, p. 13).

Para Bardin (2004), el análisis de contenido se prima justamente por el tratamiento de las informaciones contenidas en los mensajes, y en este estudio fueron tratadas las experiencias educacionales de los sujetos durante la educación básica.

La investigación se basa en la Teoría Histórico-Cultural, en especial, en los textos de Vygotski (1997) y en los estudios sobre sus escritos. Se recurre a los conceptos de hombre, cultura, mediación, supercompensación, funciones psicológicas superiores y niveles de desarrollo (zona de desarrollo inminente y real). Tales conceptos permiten analizar las condiciones de escolarización de los adultos que concluyeron la enseñanza superior, dado que el psicólogo ruso se dedicó al estudio de la defectología.

Teoría Histórico-Cultural: fundamentos para estudiar la escolarización de la persona con discapacidad

De modo a superar la perspectiva de la compensación biológica/sensorial, la Teoría Histórico-Cultural, basada en el materialismo histórico y dialectico, tiene sus bases asentadas en la idea de enseñar lo que el niño todavía no sabe, pues no se hace referencia al que se juzga necesario él aprender, pero al que la desafía aprender. En este sentido, lo que en juego es un proceso educativo que rompa con la idea de que en la discapacidad hay solo la debilidad y límites.

Para Victor (2010), la defectología, entendida a la época de Vygotski como el estudio de las discapacidades, debe investigar los procesos involucrados en el desarrollo y

comportamiento, “[...] pues lo que interesa no es la discapacidad en sí misma, sino sus consecuencias observadas en el individuo” (VICTOR, 2010, p. 61).

En este sentido, para Vygotski (1997), tanto el niño ciego como el niño sordo pueden lograr el mismo desarrollo que el niño sin discapacidad, pero de modos distintos, con otros medios. Eso quiere decir, en el ofrecimiento de recursos, métodos e instrumentos de apoyo y en nuevas prácticas que viabilicen nuevas y otras formas de aprendizaje.

En este caso, por ejemplo de la ceguera, Vygotski (1997, p. 73) comprendía que ella crea fuerzas, “[...] altera las direcciones normales de las funciones”, y, por eso, no puede ser vista solo como un defecto, sino también como una fuente de capacidades, nuevas posibilidades. Como asevera el autor: “[...] una fuerza (aunque sea una paradoja)” (VYGOTSKI, 1997, p. 73).

Siguiendo esta línea, todo el trabajo educativo que busca por la supercompensación debe estructurarse en el reto, es decir, “[...] no atenuar las dificultades que surgen del defecto, sino tensionar todas las fuerzas para su compensación” (VYGOTSKI, 1997, p. 9). Por eso, no debemos limitar que el alumno con discapacidad puede aprender por el que el profesor cree ser el límite del alumno, cayendo en la práctica de la “pedagogía del no”, de la “pedagogía del solo”, de la “pedagogía del café con leche”.

La supercompensación social no respecta a la eliminación del *déficit* ni es de orden sensorial o motora, aunque en este plano el sujeto pueda desarrollar ciertas formas peculiares de funcionamiento refinado. Al enfocar el ciego, Vygotski (1997) considera que el alfabeto Braille, al dar acceso a la lectura y a la escritura, tiene su importancia mucho más grande que la sutileza del tato y el oído. La ceguera no es vencida por la compensación sensorial en sí misma, sino por el lenguaje, por la palabra, por el mundo de los conceptos. Así, la supercompensación contribuye para dar la posibilidad de crear condición social capaz de alterar la propia estructura orgánica.

La supercompensación para Vygotski, consiste, sobre todo,

en una relación del sujeto frente a la discapacidad, en el sentido de superar las limitaciones con base en instrumentos artificiales, como la mediación simbólica. Por eso, su concepción instiga la educación a crear oportunidades para que la compensación social efectivamente se realice de modo planificado y objetivo, promoviendo el proceso de apropiación cultural por parte del estudiante con discapacidad (NUERBERNG, 2008, p. 309).³

³ 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).

La educación tiene la función, a través de la mediación, de hacer que la persona con discapacidad logre una sobrecompensación social mediante el desarrollo de funciones psíquicas superiores, lo que implica la integración de aspectos biológicos y sociales en el individuo: memoria, atención y memoria voluntaria, memorización activa, imaginación, capacidad de planificar, establecer relaciones, acción intencional, desarrollo de la voluntad, elaboración conceptual, uso del lenguaje, representación simbólica de acciones intencionales, razonamiento deductivo, pensamiento abstracto. Según Vygotski (1997), es precisamente en el desarrollo de estas funciones psíquicas superiores donde el niño tiene las mayores posibilidades de desarrollo.

Por lo tanto, el papel del educador es esencial en el proceso de desarrollo humano. Pero no sólo eso, los colegas también adquieren un papel importante como mediadores, a veces explicando un tema mejor que el profesor. A través de la mediación del otro, el ser humano da sentido a lo que le rodea. De esta manera, el hombre desarrolla internamente sus funciones psicológicas superiores, atribuyéndole un significado intrapsíquico, basado en los significados construidos en las relaciones sociales intersíquicas (VYGOTSKI, 1989; 1994). Así, para la teoría histórico-cultural, la fuerza motriz de la sobrecompensación radica en el uso del lenguaje como instrumento mediador con la experiencia social.

Según Facci (2007), el papel del profesor es mediar entre el conocimiento científico y los estudiantes, con el objetivo de mover las funciones psicológicas superiores, "[...] llevándolos a hacer correlaciones con el conocimiento ya adquirido y también promoviendo la necesidad de una apropiación permanente del conocimiento cada vez más desarrollado y rico" (FACCI, 2007, p. 210). Para Vygotski (1997), el maestro que trabaja con estudiantes con discapacidades necesita saber qué consecuencias sociales puede traer la discapacidad a su estudiante, qué factores en el desarrollo del niño responden a esta peculiaridad, y qué demandas hacer.

La mediación presupone una interacción, por lo tanto, es externa al sujeto. La interacción con los demás, con la naturaleza y con los objetos. La mediación permite el proceso de aprendizaje y el desarrollo humano. Así pues, puede afirmarse "[...] que los procesos de mediación (ya sea mediante el uso de instrumentos o signos) representan vías para el desarrollo y la reorganización del funcionamiento psicológico global" (SENA, 2011, pág. 36). Así, a través de este "engranaje" de procesos, el hombre se transforma a sí mismo y a sus relaciones. Sena (2011) señala que los recursos visuales no son el único medio de mediación para poder utilizar otros signos, como la percepción táctil, auditiva y olfativa.

Para el teórico ruso, como aprecia Caiado (2003, pág. 39), “[...] el aprendizaje humano tiene lugar sobre la base de la coexistencia social, la apropiación de las actividades históricamente engendradas por los hombres, por la internalización de los significados sociales”. Así, la apropiación de conceptos es efectiva a través del lenguaje, a través de la comunicación con el otro. En vista de ello, los sentidos humanos se consideran más allá de la base puramente biológica, entendida como "sentidos sociales" (CAIADO, 2003). De esta manera, “[...] el hombre ve, oye y siente lo que el otro hombre le señala para ver, oír, sentir, entre las posibilidades de su tiempo y lugar social" (CAIADO, 2003, p. 39). El conocimiento no es sólo el producto de los órganos sensoriales, sino que resulta de un proceso de apropiación a través de las relaciones sociales (NUERNBERG, 2008).

En esta dirección, Vygotski (1997) nos enseña que la apropiación de los conceptos es efectiva a través del lenguaje, la mediación de los signos y la comunicación con el otro, para desarrollar funciones psicológicas superiores. En este punto, destaca el concepto de zona de desarrollo inminente en el trabajo de Vygotsky (1997). Hay una diferencia y un cambio entre el desarrollo real y el potencial. Esta es la Zona de Desarrollo Inminente. Es en esta zona de desarrollo donde “[...] el maestro tiene la tarea de intervenir, proporcionando experiencias que sean cualitativamente significativas y que permitan al niño, a través de su propia actividad, superar los niveles más bajos de desarrollo” (SCALCON, 2002, p. 117). Es en esta área de desarrollo que el maestro debe trabajar con el estudiante, a través de sus canales de recepción, y no desde los canales previamente definidos y legitimados como verdaderos, con el fin de proporcionar un aprendizaje significativo.

De hecho, Vygotski (1997) sostuvo desde los decenios de 1920 y 1930 que debía ponerse fin a la educación segregada por medio de instituciones especializadas. Estos no traen el desafío de la relación con el otro diferente a mí. Así, siempre creyó que “[...] la educación del niño ciego debería organizarse como la educación del niño apto para un desarrollo normal” (VYGOTSKI, 1997, pág. 86). La educación en algún momento debe eliminar el adjetivo “especial”, a veces descalificadora, estigmatizadora, ya que la sociedad también debe eliminar la palabra y el concepto de “discapacitado”, a veces igualmente descalificadora en su aplicación, ya que todos y cada uno de ellos tienen un valor social pleno.

Resultados y Discusión

El estigma de la inferioridad en las relaciones con personas no discapacitadas acompaña y constituye el imaginario social e institucionaliza las prácticas sociales que

segregan y marginan. Con estas representaciones, la persona con discapacidad necesita, permanentemente, probar su potencial. Por cierto, el largo recorrido entre el comienzo de la educación básica y la conclusión de la graduación tiene marcas de mucha lucha y superación. ¿Cómo fue esta trayectoria? ¿Cómo y qué piensas de la educación especial que se ofrece o de la falta de ella? ¿Cuáles fueron las consecuencias para la escuela y la vida de cada entrevistado? Estas son algunas de las preguntas que estarán presentes en los diálogos, preguntas y respuestas que ahora se expondrán.

Paulo (ciego, nacido con baja visión) señala cómo sus padres lo han considerado como una persona con discapacidad desde que era un niño.

Nunca me reprimieron de ninguna manera a causa de mi discapacidad, de lo contrario, siempre me pusieron en una posición de responsabilidad, desde que tenía cinco años me enviaron a comprar cosas, a pagar facturas, a conseguir algo. Nunca me frenó el hecho de que tuviera problemas de visión, sólo porque no podía ver bien, siempre tuve muchas responsabilidades, y hasta hoy sigo siendo una pequeña referencia de la familia (Paulo).⁴

La forma en que la familia lo veía era importante para una vida adulta activa, con autonomía e independencia, es decir, tenía grandes expectativas sobre su hijo. La autopercepción es elemental para el desarrollo humano.

Creo que me ayudaste trabajando en mi seguridad. Mi seguridad de entender que tengo un papel, una responsabilidad, que no soy sólo alguien con una discapacidad, que soy una persona antes que la persona con una discapacidad. Me ayudó a no esperar mucho tiempo por los demás, a potenciarme, mi familia siempre me ha potenciado (Paulo).⁵

La mirada caritativa limita el desarrollo de una persona. Es necesario mirar la condición de una persona, de un ser humano, de un sujeto que participa en la sociedad como los demás. Para ello, el proceso de auto-aceptación es fundamental, y no se produce de forma automática/espacial, sino que pasa por una construcción histórica del ser, individual y colectiva, como describe Paulo:

⁴ 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).

⁵ 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).

[...] cuando tenía baja visión pensé que vería como una persona normal, sólo que cuando perdí la vista entré en un momento de depresión. Cuando hayan pasado dos años, entonces la aceptación es un paso que puedo dar todos los días sagrados [...]. El prejuicio para el que se acepta a sí mismo es enorme, para el que no se acepta a sí mismo es gigantesco [...], pero cuando te aceptas a ti mismo te das cuenta, logras superarlo.⁶

El proceso de auto-aceptación, autonomía e independencia puede incluso considerarse como un impulso a la trayectoria educativa, como informa Paulo:

Cuando tuve una educación especial, me ayudó mucho el hecho de tener algunos apoyos muy referenciales. Logré manejar las matemáticas, la química [...], pero hoy en día hay ese tema, a menudo tienes dos modelos de educación especial, la educación especial que se queda ahí el profesor dentro contigo todo el tiempo, acompañándote y el apoyo externo. En mi caso fue un apoyo externo, nunca tuve a nadie de mi lado apoyándome, ni siquiera porque no me gustara, así que dentro del aula estaba allí con los demás estudiantes, como cualquier otro y en la escuela donde tenía este apoyo especial que tenía externo. ¿Era un déficit? Lo fue en algunos aspectos, pero fue muy bueno en la mayoría de ellos (Paulo).⁷

Paulo no niega la educación especial, pero se pregunta qué tipo de educación especial debe ofrecerse. Entre una educación especial que tutela, con el profesor acompañando al alumno todo el tiempo dentro del aula, o la educación especial como apoyo externo, Paulo tenía y prefiere la segunda, porque están todas juntas sin la interferencia de un adulto, que colabora para la interacción social entre los alumnos, como se evidencia en el siguiente relato:

[...] confieso que estoy en contra de la idea del monitor en el aula, le quita la cuestión del poder social de la persona, porque se agrega a otra persona que no forma parte de ese entorno, por lo que aumenta la posibilidad de exclusión social de ella (Paulo).⁸

Cuando todavía tenía baja visión, no recibía apoyo de la educación especial en una escuela rural, como se describe en los siguientes relatos:

⁶ [...] 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.

⁷ 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).

⁸ [...] 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).

[...] porque no tenía un aspecto de educación especial el maestro no preparó nada especial para mí, ningún material especial, así que pasó la asignatura en la pizarra. Si pudiera leer y copiar en silencio, si no pudiera, tendría que darme cuenta de eso, tendría que darme cuenta de ese contenido de alguna manera, pidiendo prestado algún material a los colegas o simplemente leyendo en la biblioteca (Paulo).

[...] Hay dos divisiones, la de baja visión no tenía ninguna adaptación, utilicé el material común [...]. Cuando ya estaba ciego, fue a través del Braille y la tecnología de la información, así que el personal de apoyo en la escuela secundaria hizo esta pregunta (Paulo).⁹

Si por un lado la educación puede ofrecer una propuesta pedagógica diferenciada, con instrumentos, técnicas y métodos específicos, por otro lado puede traer consigo el alojamiento tanto para el profesor como para el alumno. Incluso sin el apoyo del profesor de educación especial, Paulo dice que tendría que darse cuenta, desarrollando las características como la resistencia, el esfuerzo y la voluntad, condiciones que pueden conducir a la autonomía y la independencia, haciéndolo más fuerte.

Otro entrevistado, Lucas (ciego), informa que en su época de estudiante de primaria, durante los años 80, “[...] el maestro no estaba preparado, y hoy en día todavía no están preparados para recibir a personas con discapacidades”, además de que sólo se está adaptando la prueba. Cuando ni el profesor estaba “preparado”, ni se ofrecían los recursos, Lucas se alejaba del contenido enseñado. Así dice:

Copiado, pero principalmente con libros, cada sujeto tenía un libro [...], haciendo los ejercicios del libro. Mi letra era horrible, y terminé perdiendo la cuenta, en la prueba y tal, en ese momento, no sé hoy, cargaron hasta la pierna de A, cierran la, la N con una pierna, dos piernas, o la M [...]. La profesora Ruth de la clase especial prefirió no enseñarme braille, no sé nada de braille, así que estaba totalmente alfabetizado en timbre [...] (Lucas).¹⁰

Ya en el segundo grado, años más tarde, la falta de apoyo continuó y ni siquiera la prueba fue adaptada. Según Lucas, los amigos solían dictar el contenido y le ayudaban con las

⁹ [...] 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).

¹⁰ 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 braille, não sei nada de braille, então, eu fui alfabetizado totalmente em timbre [...] (Lucas).

tareas. Los amigos son importantes en el proceso de escolarización de las personas con discapacidad, porque también es ventajoso para las personas sin discapacidad, que tienen la oportunidad de practicar la solidaridad, trabajar en grupo y aprender cuando enseñan. Por lo tanto, las personas sin discapacidades también son clave para la permanencia del estudiante con una discapacidad en el aula. Según Campos y Duarte (2013), la interacción social, la amistad, puede ayudar en la apropiación de las reglas sociales y en el acceso y permanencia en los estudios. Incluyendo, el acceso a la educación superior, un hecho que ocurrió a todos los participantes en el estudio.

Lucas también nos trae otro punto fundamental en su trayectoria de vida que merece ser destacado. Cree en la colaboración de todos para apoyar la escolarización de las personas con discapacidad, pero no renuncia a la acción individual, rompiendo una de las principales barreras para las personas con discapacidad, la sobreprotección de la familia, así como de los profesores.

En los relatos de Larissa (sorda), ya hay una necesidad de apoyo, en el caso de un intérprete. Sin embargo, pasó casi toda su educación básica sin esta ayuda -sólo la tuvo en el tercer año de la escuela secundaria-, lo que no dejó de crear alternativas, para tener éxito en su carrera escolar. Durante toda esta trayectoria dudó en tener el intérprete o no, pero al final de sus estudios, se dio cuenta de lo importante que podía ser aprobar el vestibular. Así, Larissa informa:

Lo curioso es que pensé que era así, y cuando llegó el intérprete, dije “cuánto he perdido”. No tenía ni idea, si no hubiera tenido un intérprete, pensaría que era común, “¡ah hacer qué!”. Y así, pensar en los derechos que tendría, aprender de los demás, quería, quería, no tenía esta noción, esta intención, y ahora esto es un hecho, que es importante que tengas (Larissa).

Así que en el instituto empecé a pensar: “¿un intérprete? No creo que necesite uno, no será necesario”. Los temas fueron aumentando, la química, la física, la presión del vestibular, de pasar el vestibular también fue aumentando. En el tercer año dije: “Maldito sea el último año, lo tomaré y nos vamos”. Así que conseguí el intérprete (Larissa).¹¹

¹¹ 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).

En el primer relato, Larissa plantea la cuestión del derecho, pero no sólo del derecho a acceder a la educación, sino del derecho a permanecer que está consagrado en el derecho a aprender (y, por qué no, ¿a concluir con éxito?). Según Lemons (2015), dentro del derecho a la educación se encuentra el derecho a aprender, aunque a menudo no se entiende como un derecho del estudiante. El autor señala que la garantía legal del derecho a la educación no ha garantizado completamente el derecho al aprendizaje. En el caso de los estudiantes de educación especial, este derecho se ha visto limitado por las políticas públicas y las prácticas docentes desarrolladas por los sistemas educativos y las escuelas.

Pero ¿cómo pensar en este derecho, si, muchas veces, se inserta a la persona con discapacidad en instituciones privadas de atención que tienen autorización para funcionar como escuelas especiales por los consejos estaduais de educación? Todavía está muy presente en el sentido común – tal cual expuesto en el segundo capítulo – la visión sobre la cual los alumnos público-objeto de la Educación Especial son mucho mejor (o solo podrían ser) atendidos en instituciones especializadas, endosadas por el término “preferencialmente”, embutido en la legislación educacional brasileña (MELO; SILVA, 2016; MELO; SILVA; CAIADO, 2017). La trayectoria escolar de Larisa rechaza tal tesis, cuando ella trae la posición de fonoaudióloga que atendía y orientó sus padres. Larissa recuerda su experiencia en la escuela especial que frecuentó entre los años 1992 a 1993:

Sólo al principio, cuando era una niña me quedé allí durante unos 2 años y no recuerdo claramente todo. Lo que sé es lo que me dijeron, pero al principio tenía alrededor de 1 año y medio hasta los 3 años. Cuando asistí a esa escuela, la fonoaudióloga identificó que no había necesidad de que estudiara en esa escuela y que eso podría comprometer mi desarrollo, por lo que mis padres me pusieron en una escuela normal, y permanecí poco tiempo en la institución (Larissa).¹²

En el último informe destacado para este artículo, el entrevistado João (persona con discapacidad física), cuando se le preguntó si tenía alguna atención educativa especializada, respondió que sólo recibía atención clínica, porque,

Lo que sucedió fue que al mismo tiempo yo estaba tratando de obtener atención médica, que era más especializada de lo que nunca había hecho en una clasificación en el hospital de Ribeirão, donde una tía estaba trabajando en ese momento, y ahí fue donde me remitieron a la AACD - Asociación de Asistencia a la Infancia con Deficiencia. Una idea también...

¹² 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).

era fazer fisioterapia. Era para fazer algum tipo de tratamento motor. La Asociación de Padres y Amigos de Niños Excepcionales - APAE ofreció este tratamiento en su momento. Pero creo que también tenían que tener un vínculo educativo. No sé qué sentido tenía exactamente en ese momento (João).¹³

En ausencia de cualquier tipo de asistencia pedagógica, se le pregunta a João si ha faltado a esta asistencia y es enfático en su respuesta diciendo:

No. No, porque creo que otras relaciones se han dado cuenta de eso, especialmente en la primaria. Es, sobre todo en la primaria, en la infantil y luego con lo fundamental... en la infantil, eso es lo que recuerdo (João).¹⁴

Con este relato, João señala que son posibles alternativas, otros arreglos, otras relaciones, incluso sin el acompañamiento de profesores de educación especial. En ningún momento sintió falta, y aun así tuvo éxito en su carrera escolar.

Los relatos aquí presentados - y otros estudios como Rossetto (2009), Caiado (2013), Gonçalves (2016) y Morgado (2017) - confirman que las personas con discapacidad que no tuvieron o tuvieron poco apoyo de la educación especial, especialmente en el modelo sustitutivo, pasaron por el proceso de sobrecompensación social. Esta actitud se verificó en las expresiones utilizadas “se da cuenta”, “se da vuelta”. Es evidente que también tuvieron pérdidas por falta de apoyo, pero cómo evalúa Paulo: “¿Fue un déficit? Fue en algunos aspectos, pero fue muy bueno en la mayoría de ellos” o como dice John: “No, porque creo que otras relaciones lo han notado [...]”.

La falta de apoyo se convierte en un desafío, ya que los encuestados pensaban que la discapacidad era una fortaleza. En sus trayectorias todos fueron desafiados por la ausencia. Esta ausencia social los empujó, ya que no aliviaron sus dificultades de manera retorcida, sino que pretendían que sus fuerzas llegaran a la sobrecompensación (VYGOTSKI, 1997).

En este sentido, como señala Nuerberng (2008), el papel de la escuela y del profesor, durante el proceso educativo, es crear las condiciones para esta sobrecompensación. Es bueno recordar que no todas las personas con discapacidades tienen éxito en este proceso, lamentablemente buscando el camino del “pobrecito”, de la mendicidad, de la asistencia. Por lo tanto, muchas personas con discapacidad “prefieren” la tutela de instituciones de bienestar

¹³ 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).

¹⁴ 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).

privadas o de sus familiares, o incluso no pueden salir de esta realidad, así como muchos padres, maestros e instituciones mantienen a sus hijos o estudiantes bajo tutela.

En su época, Vygotski (1997) abogó por el fin de la educación separada en las instituciones de bienestar privadas. Estos no traen el desafío, no propician la realización de la sobrecompensación, porque entre iguales todo está preparado para la realización de sus necesidades específicas inmediatas. Se les ofrece todo y las personas con discapacidades no necesitan hacer esfuerzos para lograr lo que quieren. Incluso en las escuelas ordinarias es muy común observar a los estudiantes con discapacidades garabateando y pintando al azar, realizando actividades fuera del contexto de la clase en la que están matriculados, siendo sacados del aula para no molestarlos o para realizar actividades “de acuerdo con su edad mental”.

Así es como actúan muchos profesores que no entienden su papel de mediadores ofreciendo desafíos a sus alumnos con discapacidades. La mediación, que es fundamental para el proceso de aprendizaje y el desarrollo humano a través de la adquisición de conocimientos científicos para mover sus funciones psicológicas superiores. Como destaca Caiado (2003), el aprendizaje tiene lugar a través de la convivencia social.

Las situaciones que los investigadores observan en las escuelas ordinarias y especiales no desafían a nadie, no traen lo nuevo, lo diferente. Al referirse a la esfera del desarrollo inminente, Vygotsky (1997) destaca el cambio entre el desarrollo real y el potencial, es decir, entre lo que se conoce y lo que no se conoce. Aquí es donde el profesor debe mediar, intervenir con actividades desafiantes.

Como el propio entrevistado Paulo afirma, nunca le gustó tener un profesor a su lado todo el tiempo, siendo mejor lo que él llamaba “apoyo externo”, porque prefería estar allí “[...] dentro del aula, estaba allí junto con los demás alumnos, como cualquier otro y en la escuela [...]”. En este punto, Paulo y otro entrevistado ofrecen algunas pistas de cómo la educación especial podría ser un desafío.

Tal propuesta no se refiere a la negación de la necesidad de educación especial. Se trata de considerar que las personas con discapacidad no necesitan automáticamente educación especial (MAZZOTTA, 2011), o que basta con tener educación especial para que se garantice el acceso y la permanencia del alumno en la escuela. Es necesario cuestionar qué educación especial se ha ofrecido y se ofrece. A diferencia de la educación especial, que es supervisada, sobreprotegida, este estudio postula, en base a los informes de los entrevistados, otra educación especial, una educación especial como reto, una educación especial que tenga

em conta outras relaciones, que cree alternativas. Una propuesta pedagógica que tiene en cuenta los estudios de Vygotski.

Consideraciones finales

Diderot (1979), en el siglo XVIII, al observar a un ciego, dice que una persona en esta condición puede construir un mundo a su manera, sin ningún sentimiento de culpa, y que el “problema” de la ceguera y la voluntad de curarla es de los que ven, no de los ciegos.

Basándose en los relatos de vida de cuatro personas que han completado la educación superior, es imprescindible una educación especial para satisfacer las expectativas de las personas con discapacidades, que no tienen tutela, pero que las desafían. Basta que se recuerde cómo nos desafiaron cuando estábamos aprendiendo a montar en bicicleta, patines o monopatines o cuando estábamos en el proceso de alfabetización. Recordar al niño que hay en nosotros que busca ser desafiado. El adulto, cuando va a una autoescuela para aprender a conducir, reanuda el proceso de aprendizaje por reto, como cuando era niño. Las personas que aprenden necesitan ser desafiadas, incluyendo a las personas con discapacidades.

AGRADECIMIENTOS: a los integrantes del grupo NEPEDE-EEs por conceder el uso de las entrevistas, las que realizaron Liz Amaral Saraiva Morgado, Rosângela Aparecida Cruz, Ingrid Antochio y Pedro Nunes Silva.

REFERENCIAS

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. **Trajетórias 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.

Cómo referenciar este artículo

MELO, Douglas Christian Ferrari de; SILVA, João Henrique. Trayectorias escolares de personas con discapacidades en la educación básica: ¿cuál es el lugar de la enseñanza 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>

Remetido el: 11/10/2019

Revisiones requeridas: 20/11/2019

Aprobado el: 28/12/2019

Publicado el: 30/04/2020