

## INCLUSÃO-EXCLUSÃO: DESAFIOS EDUCACIONAIS NA DIALÉTICA EU-OUTRO

Ana Beatriz Machado de Freitas <sup>1</sup>

### *Deficiência: do destino abandono à perspectiva de educação*

Compreender como a questão da deficiência foi abordada ao longo da História e que marcas delega ao presente supõe compreender o sentido da falta, ou seja, o que era/é considerado tão fundamental a ponto de sua ausência traduzir-se em deficiência. No dicionário essas palavras aparecem como sinônimas. Deficiência é assim definida: "S.f. **1.** falta, falha, carência. **2.** imperfeição; defeito. **3.** Méd. Insuficiência" (FERREIRA, 1999, p.614). No dicionário etimológico encontra-se a mesma raiz latina, *deficere*, nas designações deficiência, deficitário, defeito. E no verbete "defecção", do qual deriva "defeito", um dado curioso: sua origem *deficere*, que possui o sentido de abandonar (CUNHA, 1996, p.243).

A condição de deficiência está, de fato, relacionada ao abandono, conforme referências históricas no Ocidente. Na Antiguidade greco-romana, por exemplo, a beleza estética e a harmonia do corpo eram supervalorizadas como elos de semelhança como deuses. O vigor também físico era condição prioritária de efetiva participação social, por definir o perfil potencialmente guerreiro. A esse respeito, Gaio (2004) acrescenta que até entre os considerados não-cidadãos, ou seja, os escravos, era inútil um corpo defeituoso; daí justificada sua eliminação.

Na Idade Média, época do teocentrismo católico na Europa, havia a crença de que a natureza humana era definida por uma "alma imortal cristã". Assim, a condição de deficiência era considerada desígnio de Deus, indício de castigo pelos pecados, mas, ao mesmo tempo, digna de caridade e da compaixão cristã. Surgiram, então, as primeiras instituições de acolhimento a pessoas com deficiência, mas sem distinção clara entre esta condição e outras, como: demência, transtorno mental e doenças infectocontagiosas (BARBOZA E CUPOLILLO, 2004; KASSAR, 1999).

A dissecação de cadáveres até então não era permitida devido à visão sacralizada do corpo, numa interpretação cristã filosoficamente respaldada em Aristóteles (RIOJA, 2002). Acreditava-se que o estudo do mundo físico - *physis* - composto por seres naturais (animais, plantas, minerais) deveria limitar-se à contemplação dos seus movimentos, sem que fosse exercida qualquer interferência em sua natureza inerente. Em relação aos seres artificiais

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação - PUC-GO

(alterados ou engendrados pelo homem, o alcance da essência, do conhecimento puro, seria inviável. Com as evidências de que a movimentação do planeta, dos demais corpos celestes e dos seres vivos não se devia a uma *anima* inerente, mas a leis gerais da Natureza (leis naturais), à semelhança de uma engrenagem ou mecânica, matematicamente explicável, contribuiu, ressaltava Rioja (2002), para uma visão dessacralizada da *physis*.

A realidade e o próprio homem começaram, assim, a ser estudados e teorizados, pelo paradigma científico, ou seja, sob a óptica do naturalismo (modelo biológico) e do mecanicismo (busca de relações de causa-efeito). Como assinalam os historiadores Faria, Marques e Berutti (1989, p.141), outros pensadores passaram a buscar "leis naturais que regem a religião, a economia e a política, e que, em última instância, explicariam, através do livre exercício a razão, o comportamento humano".

Nesse contexto, o intelecto destacava-se como aspecto primordial a ser valorizado. As deficiências eram consideradas defeitos nos "mecanismos naturais" de funcionamento do organismo; nos casos de deficiência mental, em que a relação lesão anatômica - funcionamento não se mostrava diretamente perceptível, levantava-se a suspeita de transmissão hereditária com a conotação de degenerescência da espécie (KASSAR, 1999).

O potencial apresentado pelos ditos deficientes e o crescente avanço das descobertas científicas no campo da Medicina e da Biologia, além das mudanças sociais cada vez mais orientadas para a questão "produtividade humana", consoantes ao capitalismo, impulsionaram certa mudança de perspectiva em relação à condição de deficiência. A reabilitação ou melhoramento das condições físicas começou a se apresentar como possibilidade, no que muito contribuiu, conforme a autora supracitada, a filosofia empirista, que opunha- ao determinismo inatista.

Aranha (1989) relata que as primeiras experiências propriamente pedagógicas registradas na História voltada a pessoas com deficiência datam do século XVIII e partiam do princípio empirista de que o conhecimento viria das sensações e das experiências com o mundo físico. Tal perspectiva inspirou, por exemplo, a educação do menino-lobo de Aveyron, na França, em 1799, e os métodos pedagógicos da médica italiana Maria Montessori (1870-1952) e de Ovide Decroly (1871-1932), na Bélgica, ambos educadores de crianças com deficiência intelectual.

No Brasil, o pioneirismo da educação voltada à pessoa com deficiência data da época do Império, século XIX, e coube à fundação do Instituto de Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854. Dois anos depois, foi inaugurado o Instituto dos Surdos-

Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES (KASSAR, 1999; JANNUZZI, 1985). Esta última autora observa que essas iniciativas foram isoladas relacionadas muito mais a interesses particulares do que derivadas de um propósito político-educacional.

As principais instituições de ensino especial foram assumidas prioritariamente por associações privadas que congregam pais, familiares, amigos e colaboradores. O caráter filantrópico dessas instituições, como nota Kassar (1999, p.22), ainda hoje chega a "confundir-se com o próprio atendimento 'público' aos olhos da população pela gratuidade de alguns 'serviços'", caso das APAEs e da Sociedade Pestalozzi.

Em princípio, parece sobressair meramente a concepção caritativa quando essas instituições são referidas, bem como a tão hoje criticada segregação. Todavia, no contexto de sua criação (início do século XX), essas instituições representavam uma visibilidade social, um espaço – muitas vezes único – de convívio, sentimento de pertença e de possibilidade das pessoas com deficiência serem atendidas e educadas com consideração às suas especificidades e necessidades de aprender. Considerando que a "falta" ou "anormalidade" acarretaria humilhação e desvantagem na vida em sociedade, as instituições tinham caráter de resguardo social e psicológico, inclusive para as famílias.

Importa compreender também, por outro lado, que a educação ministrada em espaços diferenciados atendia à lógica do capitalismo industrial. Educar, no século XX, despontou como necessidade social para a capacitação para o trabalho. Ainda que não se advogasse uma educação igualitária para todos os segmentos da população – em quantidade/número de anos na escola e qualidade - defendia-se que algum grau de educação formal era necessário para o mundo do trabalho, ou seja, para sociedades não mais escravocratas, mas que dependiam de trabalhadores qualificados em alguma função. Nesse panorama, o homem deveria ser orientado para a produtividade, seja intelectual (no caso do homem burguês), seja como corpo-força de trabalho.

Ociosos e não produtivos seriam problema à manutenção da ordem e eficiência do funcionamento do *corpus* social. Assim, aqueles que produziam ou potencialmente renderiam menos, por suas capacidades e habilidades inatas, não deveriam prejudicar a maioria ágil e saudável. Deveriam ser encaminhados a espaços de educação que operavam em um viés ortopédico (KASSAR, 1999), isto é, empenhados em corrigir inadequações – entendidas como estritamente orgânicas - e “educar”/treinar para adaptabilidade e funcionalidade.

Werner (2001) observa que o modelo higienista influenciou fortemente a Pedagogia brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. A escola deveria ser "saneada" e esclarecida quanto à prevenção de doenças e desnutrição, consideradas típicas de um meio "insalubre e ignorante", que estariam implicadas no fracasso escolar. Tal premissa traz uma clara discriminação em relação às camadas sociais mais pobres, como se elas fossem disseminadoras de patologias e, por conseguinte, do fracasso. "Muito embora não fosse um fato assumido, estariam aí, *a priori* excluídos da escola os doentes, os deficientes, os fracos, os que não aprendiam" (WERNER, 2001, p.38).

Nesse contexto, a Psicologia, de cujos fundamentos derivam teorias e práticas pedagógicas, em muito contribuiu nessa legitimação, conforme assinalam Rodrigues (2004) e González Rey (2002), sobretudo porque para afirmar-se como ciência legitimava-se em métodos e instrumentos objetivos, próprios das ciências naturais. Havia, assim, preocupação em testar, manipular e controlar as contingências do meio para observação de "processos adaptativos do organismo" ou direcionamento (denominado "educação") visando o alcance dos comportamentos desejáveis, ditos "normais" e, paralelamente, o diagnóstico das "anormalidades".

Essa racionalidade gerou dois sérios equívocos na educação:

A) uma educação especial que, como sublinha Padilha (2001), acomoda-se ao diagnóstico de patologias e pouco amplia caminhos potenciais. Um exemplo é a infantilização dos alunos e o não ultrapassar a estimulação sensorial e atividades com materiais concretos, sobretudo nos casos de deficiência cognitiva. A "culpa" pela não-aprendizagem e pelo não-desenvolvimento recai, assim, no indivíduo e na caracterização da patologia que ele "porta" (à semelhança de uma doença), que em si mesma seria impeditiva do desenvolvimento.

B) o encaminhamento de alunos com história de fracasso escolar ao ensino especial, quase sempre alunos de classes sociais economicamente desfavorecidas, conforme denunciam Ceccon, Oliveira e Oliveira (1984), Garcia (1993), Werner (2001), Soares (1987), dentre outros. Essa significativa parcela delineia outra homogeneidade, ressalta Garcia (1993, p.12): "a homogeneidade dos 'carentes', dos 'deficientes', dos 'alunos especiais', dos 'renitentes'. Variam as denominações, porém se mantém o mesmo preconceito...". O fato é que essa maioria chega à escola, lembrando Bourdier e Passeron (1975), com um "capital cultural" diferente do padrão exigido, ficando em desvantagem na competitividade com um aluno de classe socioeconômica mais favorecida que costuma ingressar na escola dispondo desse "capital", ou seja, parcialmente alfabetizada.

A educação inclusiva, por seus princípios, originou-se em contraponto a essa marginalização e propagou-se a partir da década de 1990. Seu marco internacional mais expressivo é a Declaração de Salamanca, de 1994, documento firmado por oitenta e oito países, dentre eles o Brasil, em que as nações comprometeram-se a prover condições para viabilizar a aprendizagem de todos dentro do sistema regular de ensino, de modo a contemplar as necessidades educacionais da (e na) diversidade. A Declaração esclarece que o termo necessidades educacionais especiais não diz respeito apenas a alunos com deficiência especiais, mas estende-se às dificuldades de aprendizagem, as quais podem ser advindas de condições diversas, por circunstâncias históricas, culturais, sociais e econômicas que determinaram marginalização (minorias linguísticas, étnicas, alunos em situação social de risco, dentre outros) (UNESCO, 1994/2012). Nessa perspectiva, a responsabilidade de adequação desloca-se do aluno para os sistemas educacionais.

No presente século, apesar do discurso da educação inclusiva, constata-se que as diferenças, ainda que não decorrentes de deficiências, continuam a “incomodar”. Werner (2001, p.45) denuncia a crescente tendência à "medicalização da educação", isto é, "a utilização de modelos biologizantes para abordar fenômenos sociais complexos", dentre eles, o fracasso escolar e o déficit de atenção e hiperatividade. Seja qual for a explicação - doença externa que se instala no organismo ou imaturidade deste - conclui-se que é o indivíduo que necessitaria de tratamento. A escola, mesmo sendo polo da unidade ensino-aprendizagem, não teria responsabilidade na constituição de tais "problemas". As condições socioculturais tampouco são consideradas como pertinentes.

Apesar dos alunos das classes socioeconômicas menos favorecidas serem, historicamente, mais estigmatizados, Aquino (1998, p.148) alerta que eles não são os únicos protagonistas do fracasso escolar nem a escola pública seu único *locus*:

*o fato é que também nas escolas privadas a existência de um grande contingente de 'alunos-problema' é engendrada por toda uma rede de especialistas designados nos 'tratamentos dos distúrbios' apresentados. E isto também se chama exclusão. Mudam os sotaques e as justificativas teórico-técnicas, mas o constrangimento permanece.*

Este parece ser o grande paradoxo e também o desafio da sociedade que se pretende inclusiva e enaltece a diversidade: como lidar com as diferenças ou com as chamadas necessidades educacionais especiais sem que isso se converta em patologização? Qual seria,

de fato, a maior dificuldade: a falta de conhecimento sobre deficiências e patologias ou, muito mais, a falta de reconhecimento dos meandros da diversidade humana?

Pensar essas questões passa pela compreensão do que se entende por desenvolvimento humano e suas implicações na educação.

### *O humano no desenvolvimento*

No intuito de investigar as epistemologias norteadoras de práticas docentes, Becker (1999) desenvolveu uma pesquisa junto a professores do Rio Grande do Sul. Foram entrevistados trinta e nove educadores da pré-escola à pós-graduação. Constatou-se notória tendência ao apriorismo ou, em maior escala, ao uso de preceitos empiristas para explicar a relação ensino-aprendizagem e justificar o sucesso ou fracasso escolar. O conhecimento, na primeira premissa, seria advindo de habilidades inatas (dons) ou maturação espontânea (despertar para), ou, na segunda premissa, decorrente de submissão, memorização e repetição de experiências.

Borges (2003) e Marques (2001) constataram tendências idênticas em pesquisas junto a professores de alunos com deficiência intelectual. Em concordância, Werner (2001), destaca a forte influência dos modelos organicista e mecanicista na Educação. As justificativas para a deficiência variam do determinismo genético, passando pelo sobrenatural (missão, presente ou expiação) e pela caracterização da sintomatologia ou do quadro clínico em si mesmos, até a falta de estimulação ambiental (familiar, escolar e/ou terapêutica).

Os dois modelos remetem à hipótese de doença ou de deficiência explicáveis ou localizadas no sujeito. Mesmo o construtivismo piagetiano, que postula o desenvolvimento humano como produto da interação recíproca e processual (construtiva) organismo-meio (BECKER, 1999), não escapa, em última análise, ao *a priori* ao considerar que a estrutura cognitiva desenvolve-se em estágios evolutivos universais e que a capacidade de aprender depende da maturação da estrutura (nível de desenvolvimento).

Outro ponto que as aproxima é o subentendimento de um sujeito único, padrão, que sempre, salvo alguma anormalidade, se desenvolveria "naturalmente", seja de forma mais ou menos espontânea, seja "respondendo ao meio" conforme o esperado, que seria "adequadamente". A história e o contexto que necessariamente determinam diferenças – e não somente influenciam -, não são considerados.

O ser humano não é mero resultado de sua organização e funcionamento biológicos. A especificidade social humana está na produção cultural na história, na construção, transmissão

e transformação de instrumentos, arte, formas de comunicação, artefatos e instituições. Atribui-se a cada qual um valor simbólico, um nome e valor - um significado social. É essa capacidade simbólica, assinala Leontiev (1978), que fundamentalmente difere, na filogênese, o homem enquanto espécie o organismo mais desenvolvido na escala biológica terrestre.

Na ontogênese, a evolução da complexidade humana também se expressa na relação com a cultura e o mundo simbólico. A criança nasce e se desenvolve em um meio social significado culturalmente. A consciência desses significados - símbolos, normas, instituições, convenções, hábitos, tradições, funções, valores, formas de representação e comunicação (linguagens), uso e transformação - é desenvolvida na convivência com outros seres humanos que compartilham desse mesmo universo simbólico. Portanto, o elemento humano é o elo mediador (o meio para) do aprendizado social e cultural, para a constituição do outro como um ser também humano. Como bem sintetiza Vigotski (1929/2000, p.27), “atrás das funções psicológicas estão geneticamente relações entre as pessoas”.

A capacidade simbólica, biologicamente possível por volta dos dois anos de idade, inaugura uma complexidade do psiquismo e do funcionamento mental com um todo: o pensamento mediado pelo simbólico, tipicamente humano, sociocultural na origem, assim como a memória, atenção, linguagem, percepção, dentre outras funções, denominadas por Vygotsky (1989) funções psicológicas superiores. É certo que biologicamente o homem é dotado das capacidades referidas. No entanto, a habilidade de exercê-las por meio de determinados significantes para evocar ou expressar significados do contexto é aprendida socialmente.

O gesto, as palavras, os recursos mnemônicos, os rabiscos, as brincadeiras e brinquedos estão, conforme comenta Rivière (1995), relacionados a categorias do real; comunicam algo, têm uma intencionalidade, expressam algo culturalmente significativo que faz sentido na relação com o outro. Reportando-se a Vigotski, este autor lembra que a capacidade simbólica não só permite “compartilhar intersubjetivamente o mundo mental dos outros” (Rivière, 1995, p.107) como também a comunicação de algo a partir de um interesse intrínseco, uma motivação. Nesse processo, a capacidade reflexiva se desenvolve, impulsionando a ampliação das redes neuronais.

Portanto, é no entrelaçamento aparato biológico - universo cultural, em um movimento constante e recíproco, que os seres humanos se desenvolvem. Considerando esta interdependência, Vygotsky (1993) postula que a deficiência não se define pela perda ou lesão funcional ou anatômica. Na relação com a cultura, com as necessidades exigidas e tendo o



suporte social necessário (mediações educativas e terapêuticas, condições de acessibilidade), o orgânico pode se reestruturar de maneira a compensar funções.

Uma pessoa pode ter a perda do sentido visual, para citar um exemplo, mas nem por isso este defeito biológico determinará a não percepção. As sensibilidades tátil e auditiva podem funcionar como vias compensatórias. Todavia, não em virtude um processo natural, tampouco de uma superestimulação descontextualizada, e sim de um processo favorecedor de interações e interlocuções sociais, pedagógicas, sobretudo, de modo a ser possível um conhecimento do mundo sob outras vias.

Nesse raciocínio, podemos inferir que a pessoa com deficiência é a que mais necessitaria da interlocução, intervenção pedagógica e participação cultural, para abertura de zonas proximais de desenvolvimento, ou seja, situações de colaboração e aprendizagem nas quais o sujeito pode conseguir desempenhos que, sozinho, não alcançaria (Vygotsky, 1989). Nessas situações (ditas "proximais"), vislumbra-se uma "zona de desenvolvimento potencial", isto é, um prognóstico do que o sujeito é capaz de alcançar quanto à constituição das funções psicológicas superiores.

O processo é único para cada sujeito, não há como ser determinado *a priori*, padronizado, ou quantificado; há momentos de continuidade e descontinuidade, saltos e rupturas. A história pessoal, o contexto, o modo e a qualidade do entrelaçamento organismo-cultura nunca são os mesmos, seja entre sujeitos, seja no mesmo sujeito, visto que tanto os processos biológicos quanto às interações estão em contínua transformação. Assim,

*torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O seu desenvolvimento está intimamente ligado ao contexto sociocultural em que se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo (REGO, 1998, p. 61).*

Nessa perspectiva de compreensão do desenvolvimento humano, denominada histórico-cultural, uma avaliação ou um diagnóstico nunca são "fechados" ou previstos segundo etapas ou critérios universais. A orientação é sempre prospectiva, ou seja, voltada para a identificação de potenciais. Na necessidade de avaliações posteriores, procura-se olhar para o mesmo sujeito como se fosse a primeira vez, considerando-se que o agora é um novo momento do seu desenvolvimento.

A história do sujeito e as mediações implicadas inauguram, estendem, modificam ou transformam caminhos de desenvolvimento, até mesmo nas situações, em princípio, mais



adversas. Concordamos com Padilha (2000) no argumento de é possível, "empurrar a barra que delimita normal/patológico". A pesquisadora o exemplifica ao relatar a história de Bianca, jovem que nasceu com agenesia do corpo caloso e com hemisfério cerebral esquerdo reduzido. No decorrer de um trabalho sistemático de intervenção pedagógica que proporcionou aprendizagens em situações e contextos sociais pertinentes à cultura, aos ambientes vividos e à faixa etária da aluna, Bianca pouco a pouco constituiu sentidos pessoais a partir das significações da cultura, melhorando quantitativa e qualitativamente na cognição, linguagem (verbal e gestual e gráfica), iniciativa e corporeidade; em suma, desenvolvendo-se como sujeito simbólico.

A irreversibilidade neurológica, intelectual e comportamental é relativa; o cérebro é também culturalmente constituído e construído. O intelecto, as percepções, os sentidos, a linguagem, a inteligência, as reações às emoções, a consciência – e as redes neuronais possibilitadoras dessas funções - só se expandem e se exprimem com determinada significância segundo um determinado contexto de significâncias, fruto de uma cultura e história de relações e práticas humanas.

Meu período profissional em uma clínica–escola para pessoas com deficiência intelectual também compartilha histórias semelhantes: casos de autismo, síndromes, encefalopatias, quase sempre associados a outros tipos de deficiência (motoras ou sensoriais) e doenças, cujo prognóstico, do ponto de vista médico, era bastante limitado quanto às perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento. Não obstante, houve mudança qualitativa, não só no plano socioafetivo como também no âmbito clínico mediante intervenções de arteterapia, como exemplifica o trabalho de Oliveira (2003).

Importa ponderar, entretanto, que as intervenções clínicas e/ou pedagógicas, artísticas ou esportivas, se exercidas no plano estritamente técnico, não têm, em si mesmas, o poder de melhoria ou transformação. Condutas e habilidades podem ser muito bem "aprendidas" no sentido de automatizadas, mostrando-se até bem eficazes quanto à "adequação" prevista. Mas se o aprendizado é desprovido de uma interação humana a partir da qual o sujeito possa conferir significado ao contexto e produzir sentidos pessoais - na acepção de González Rey (2002), sentidos subjetivos - , não alicerça desenvolvimento.

O espaço físico (ou o tipo de espaço) – por exemplo, escola especial ou escola comum – em si mesmo também não é definidor de ser ou não favorável ao desenvolvimento humano. Em nossa pesquisa de mestrado (FREITAS, 2005), constatamos, por exemplo, que tanto na

escola especial quanto na escola comum (inclusiva) investigadas constituíam-se condições e discursos favorecedores de produção de sentidos subjetivos de excludência.

O diferencial, em suma, é a mediação humana no processo, para que gere uma zona também *afetiva* de desenvolvimento proximal, pois "o pensamento não se define apenas por seu caráter cognitivo, mas por seu sentido subjetivo, pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão" (CUPOLILLO, 2003, p.2).

Em nossa dissertação empregamos o termo interlocução mediadora (FREITAS, 2005) para definir uma interação humana que estabelece comunicação, vinculação afetiva, porém com a intencionalidade de mediar, ou seja, potencializar o desenvolvimento.

### *Considerações e uma interlocução*

Entendemos que é no encontro com o outro que as singularidades se afirmam e as similitudes se conjugam. Meneghetti (2004, p. 98) refere-se à "necessidade da inclusão da diferença como uma maneira de interpretar os significados da vida, a fim de que seja possível olhar o real em sua integralidade". E complementa em seguida: "Sem considerar a diferença, a visão sobre a realidade não é completa".

Ponderamos que talvez vislumbrar o real integralmente seja utópico em possibilidades de alcance, uma vez que cada ser humano é a expressão de diferenças, no plural, corporização do que internaliza e subjetiva, e esta subjetividade está sob constante transformação ou perspectiva de transformação.

Por outro lado, pensando com a referida aura, sem dúvida a desconsideração da diferença produz uma visão mais incompleta e, acrescentamos, certamente restrita e de superfície, uma vez que sem a consideração da diferença, as referências já constituídas, de meus *a priori* – e somente estas - determinarão e justificarão meu olhar para apreender, compreender, propor e agir. Um olhar que só lê o visível, a minha imagem de referências. E incluir, como lembram Barboza e Cupolillo (2004), supõe a leitura do seu reverso, ou seja, entender o fenômeno entrelaçado ao paradigma excludente que lhe é constitutivo. Assim acordamos para a crítica.

Quando nos permitimos pensar/enxergar pela perspectiva do "como poderia ser", subjetivamente já iniciamos transformação pessoal e questionamos a subjetividade social vigente e as nossas próprias referências e deficiências. Ao pensarmos "diferente" as questões postas da realidade concreta, começamos a vê-la sob outros ângulos de possibilidade, cada vez mais "integralmente". Nesse sentido, pensar "inclusivamente" deixa de ser uma utopia, à

medida que nos permitimos enxergar o real como palco das diferenças que nos humanizam (e assim nos igualam e incluem), e não de anormalidades a serem estigmatizadas.

Discorreremos sobre a importância da mediação intelectual e afetiva, da compreensão do desenvolvimento na cultura, bem como do investimento em aparatos técnicos, de acessibilidade e preparo humano de profissionais, no bojo de um discurso social que reivindica e veicula a diversidade e o respeito às diferenças. Nem por isso pretendemos “responder” às necessidades especiais com nossas assertivas. Na verdade, ainda que reiteremos a importância de todos esses fatores, indagamos se todos seriam suficientes para que as pessoas com deficiência se *sentissem* incluídas.

Destacamos o verbo sentir porque ele passa por outra dimensão, ou melhor, por outra perspectiva de interlocução: não somente a que proporciona acesso, afeto, sociabilidade e aprendizagem, mas também a que viabiliza situações de protagonismo nas relações sociais e na cultura. Discutem-se suportes *para* a pessoa com deficiência, para incluí-la. Desse pensamento decorrem ações que vêm promovendo equiparação de oportunidades e atendimento às necessidades, não só as educacionais, mas também as de participação cidadã e com dignidade. Nem por isso cabe a soberba da representação do “normal” que abre as portas ao “diferente”, como quem o coloniza.

Não nos esqueçamos que a dialética, princípio que alicerça a abordagem histórico-cultural, e a alteridade, tão falada no discurso da inclusão, pressupõem mão dupla.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Júlio Goppa. Ética na escola: a diferença que faz a diferença. In: Aquino, Júlio Goppa (Org). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p.135-151.

ARANHA, Maria Lúcia. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BARBOZA, Sandra de Fátima; CUPOLILLO, Mercedes Villa. A gênese e os significados do processo de inclusão com crianças de necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular de ensino. In: CUPOLILLO, Mercedes Villa e COSTA, Adriana Oliveira Barbosa (Org.). *A psicologia em diálogo com a educação*. Goiânia: Alternativa. p. 49-82.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORGES, Emília Teresinha. *As concepções de professores acerca da deficiência mental*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Brasília, Brasília,DF

- BOURDIER, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CECCON, C., OLIVEIRA, M.D. e OLIVEIRA, R.D. *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes / IDAC, 1984.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- CUPOLILLO, Mercedes Villa. Aprendizagem e desenvolvimento em crianças com necessidades especiais. *Jornal da APAE- Goiânia*, Goiânia, dez. 2003, p.2-3.
- FARIA, R. M; MARQUES, A.M. & BERUTTI, F. C. (1989). *História – Volume 1*. Belo Horizonte: Lê. (Coleção História).
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREITAS, Ana Beatriz Machado de. *Sentidos produzindo sentidos: constituições de deficiência e processos de subjetivação de crianças com necessidades educacionais especiais*. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- GAIO, Roberta. Diálogos com as diferenças: Diálogo com a História. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 142-176.
- GARCIA, Regina Leite (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GONZÁLEZ-REY, Fernando Luís. *Pesquisa qualitativa: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomsom Pioneira, 2002.
- JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Cortez/Autores Associados, 1985.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978.
- KASSAR, Mônica Carvalho de Magalhães. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2005.
- MARQUES, Luciana Pacheco. *Professores de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

- MENEGHETTI, Rosa G. Krob. Diálogo com as diferenças: Diálogo com a religião. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 97-120.
- OLIVEIRA, Viviane Guimarães de Lucena. *Arteterapia na fonoaudiologia*. 2003. Monografia (Especialização em Arteterapia Holística) - Universidade Potiguar / ABPP-Seção Goiás. Natal.
- PADILHA, Anna Maria Lunnardi. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- REGO, Teresa Cristina R.. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 49-71.
- RIOJA, A. Génesis del método científico. In: YEBENES, Juan Antonio Valor.A. (Org.). *Introducción a la metodología*. Madrid: Antonio Machado Libros S.A., 2002. p.13-40.
- RIVIÈRE, Ángel. Origem e desenvolvimento da função simbólica na criança. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus e MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação I*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 94-110
- RODRIGUES, Anderson de Brito. Psicologia e educação: algumas reflexões acerca da psicologia e suas influências no cenário educacional brasileiro. In: CUPOLILLO, Mercedes Villa e COSTA, Adriana Oliveira Barbosa (Org.). *A psicologia em diálogo com a educação*. Goiânia: Alternativa p. 49-82.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1987.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca*, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt> Acesso em: 06/10/2012.
- VYGOTSKY, L. S.. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. The collected works of L.S. Vygotsky. The fundamentals of defectology. New York: Plenum Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. (A. Marenitch, Trad.). *Educação & Sociedade*, Campinas, v.21, n.71, jul 2000.
- WERNER, Jairo. *Saúde e educação* Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.