

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL OU DO COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DO HUMANO NAS CRIANÇAS: CONSIDERAÇÕES À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

Sonia Mari Shima Barroco² – DPI/PPI-UEM

Introdução

Nossos propósitos com o presente texto são os de expor aspectos teóricos que nos permitam compreender o atual momento no campo educacional de defesa da educação inclusiva e discutir pontos fundamentais para a educação de crianças. Justificamos esses objetivos considerando a importância que os centros de educação infantil (CEMEIs) têm para a formação do humano na população brasileira, já que é neles que passam grande parte de suas vidas.

No Brasil, a inclusão na educação infantil tem sido alvo de atenção, considerando-se a educação inclusiva como um modelo educacional que vem sendo referendado por políticas públicas. Sendo ela a primeira etapa da educação básica, e abrangendo um *período crítico* no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência, seja pelos processos intrínsecos que passam – indo desde a aquisição da linguagem verbal e seu uso social até o desenvolvimento da memória e de outras funções psicológicas superiores, seja pelo processo de convivência com outros sujeitos, externos à família.

A construção da escola inclusiva, indo desde a educação infantil até o ensino superior, requer que todos pensem nos espaços físicos e temporais para que o ensino e a aprendizagem ocorram, na formação e atuação de profissionais especializados, nas estratégias didático-metodológicas, etc., de modo a oportunizarem o acesso, a permanência e a terminalidade da formação escolar em cada nível.

Tomamos como teoria psicológica norteadora para o nosso trabalho as elaborações de L. S. Vygotski³ (1896-1934). Este autor escreveu respondendo às demandas da Educação Especial

¹ Texto com finalidade didática, norteador para o trabalho de formação de professores. Citar como: BARROCO, S.M.S. **Inclusão na educação infantil ou do compromisso com a formação do humano nas crianças: considerações à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica**. Maringá: Maringá: UEM, 2015, texto não publicado.

² Psicóloga e professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI/UEM), com doutorado em Educação Escolar (UNESP/Araraquara) e pós-doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Instituto de Psicologia/USP).

soviética, a chamada *Defectología*⁴, da Psicologia como ciência que deveria assumir um novo papel: desvendar como se dá a formação do psiquismo em suas características propriamente humanas. Consideramos que seus escritos respondiam àquela época, mas ainda são vigorosos em oferecer elementos para mais bem entendermos a educação que desenvolvemos nesta segunda década do século XXI, no ocidente, mais especificamente no Brasil.

Hoje, diferentemente daqueles anos, vivemos com o fenômeno não somente da globalização levada ao seu extremo, mas da uniformização cada vez mais impiedosa de um dado *modus vivendi*. As pessoas estão cada vez mais tendo ritmos e modos de viver muito próximos, bem como os são os seus conflitos e aflições. Disso deriva que se evidencia um primeiro ponto: o psiquismo humano se constitui em acordo com as condições objetivas da vida. Todos (países, povos, grupos étnicos) estão, a largos passos, se conformando às relações sociais de produção capitalistas sob o modo atual.

Contexto atual de reprodução da vida

Destacamos que em nosso trabalho, como professoras universitárias, na formação de profissionais da educação (psicólogos, professores, etc.) é necessário que identifiquemos alternativas para que a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com e sem deficiências se deem a contento. Também precisamos explicar a situação em que se encontra o homem contemporâneo do século XXI presente na escola para ensinar e para aprender, já que as mudanças geracionais, em sua aparência, têm sido cada vez mais velozes, conforme cada alteração marcante no campo tecnológico e midiático. Nessas últimas décadas, a conduta dos homens encontra-se sob estudos e debates: são estimulados a produzirem e consumirem uma enorme riqueza, nas diferentes áreas da vida, e não conseguem lidar com o que acompanha esse processo: acumulação privada, centralização de gestão, políticas públicas que confirmam a exclusão, etc. O quadro é de contradições notórias: riqueza X miséria, conhecimento X informação, inclusão X exclusão, e por aí afora.

³ Será adotada esta grafia para o nome desse autor, exceto quando for citado ou referenciado de modo diferente pelas fontes eleitas.

⁴ Termo empregado por Vygotski e outros autores soviéticos, referindo-se à área de estudos teóricos e de intervenção relativa ao hoje denominamos Educação Especial. Não há uma tradução adequada em português, assim, será mantido o termo traduzido do espanhol, também presente em publicações lusitanas. Ante a sua recorrência, doravante será empregado sem aspas ou itálico, a não ser que a passagem requeira tal diferenciação.

Nesse mundo globalizado, que se conecta em tempo real com todas as suas partes, há a cobrança para que os sujeitos tenham uma *extensão* cada vez maior de seus corpos, de modo que as elaborações de suas mentes se objetivam em produtos e processos, em *corpo inorgânico* conforme escreve Márkus (1974) e, ao mesmo tempo, e contraditoriamente, há a imposição da sua própria pobreza e do seu esvaziamento, com a mesma velocidade e intensidade. Dito de outro modo, os homens são levados a desvendarem o mundo e a criarem e consumirem produtos que se interpõem entre eles e o mundo, e entre si mesmos. Lembramos que as relações pautadas por essa lógica, por exemplo, estimulam crianças a considerarem seus pais como meros provedores de produtos, de bens.

Diante disso, destacamos que olhar para a educação inclusiva, implica em considerarmos a história do reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência, mas, também, pensarmos em como podemos educar nossas crianças para viverem e se desenvolverem nesse mundo, com uma reprodutibilidade incontrolável do capital. Essa história geral encontra eco nas biografias dos sujeitos singulares, que educam e são educados. Ela não é um mero arrolar de fatos e feitos de homens que lidaram com os limites físicos sensoriais e não sensoriais, e com as diferenças intelectuais ou de conduta, e criaram teorias, procedimentos e objetos para favorecer a vida em sociedade. Antes, essa **história demonstra**, antes de tudo, **as possibilidades humanas**.

Trataremos, pois, da importância em lutarmos para que as nossas crianças tenham acessibilidade ao que já foi produzido pela humanidade: ao conhecimento, à ciência, à arte, etc. Em busca da escola ou do CEMEI diretivo, que ensine e que desvende o mundo junto às crianças, apontaremos aspectos da chamada Educação Social e da teoria de Vygotski que podem contribuir para o trabalho educativo, de fato.

Considerações sobre a Educação Inclusiva

O governo brasileiro tem assumido uma política pública de educação especial na perspectiva inclusiva, conforme o Ministério da Educação (site: <http://portal.mec.gov.br/index.php>) contando com documentos como:

- ♦ Constituição Federal de 1988 - Educação Especial
- ♦ Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN
- ♦ Lei nº 9394/96 – LDBN - Educação Especial
- ♦ Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Educação Especial
- ♦ Lei nº 10.098/94 - Acessibilidade

- ♦ Lei nº 10.436/02 - Libras
- ♦ Lei nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência
- ♦ Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996 - FUNDEF
- ♦ Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
- ♦ Lei nº 10.216 de 4 de junho de 2001 - Direitos e proteção às pessoas acometidas de transtorno mental
- ♦ Plano Nacional de Educação (2011-2020) - Educação Especial

A inclusão educacional foi formalizada na década de 1990, e desde então tem sido tema de estudos, debates, críticas e proposições, compreendendo desde a defesa de inclusão total à sua negação, e hoje ganhando espaço com o teor de inclusão com responsabilidade.

Ao atuarmos na Educação, comum ou especial, procuramos ir além dessas questões de sermos a favor ou contra a inclusão escolar. Com base em estudos que vimos realizando (BARROCO, 2007; BARROCO, LEONARDO & SILVA, 2012) o debate posicionado desse modo não encaminha a uma prática social e educacional capaz de contribuir para o enfrentamento ao processo de “esvaziamento do homem”, com ou sem deficiência.

Notamos que há um crescimento de vários movimentos em defesa dos direitos de pessoas com suas singularidades: com autismo, cegueira, surdez, deficiências físicas não sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento, AIDS, e tantas outras, incluindo as “diferenças socioeconômicas” (sem teto, sem terra, etc.). Se esse movimento crescente de luta se mostra necessário para que seus integrantes e defendidos garantam a vida e um posicionamento social, ele também é fundamental para que se reconheçam os diferentes modos de desenvolvimento humano.

Consideramos, no entanto, que a nossa luta deve ser pelo enfrentamento às condições que provocam a alienação e o esvaziamento ou empobrecimento do homem, do mesmo modo crescentes; da sua não realização como homem cultural e livre, em prol da criação e do suprimento de novas necessidades. A **liberdade** aqui não é entendida apenas como direito de ir e vir. Ela é considerada em relação ao desenvolvimento da própria personalidade, num processo de conquista da autonomia. Kotiusk (1986), ao tratar do desenvolvimento na psicologia, escreve que a personalidade se desenvolve partindo de contradições internas que surgem na vida, decorrentes da relação do indivíduo com o meio.

:

A liberdade de ações da personalidade se forma paulatinamente como resultado da conscientização da necessidade. Na essência, a liberdade não é o isolamento

das condições objetivas sem uma penetração mais profunda e seletiva nestas condições, a formação da capacidade para subordinar os impulsos pessoais mais próximos a ações mais distantes, a motivos sociais conscientizados como algo necessário, e para frear ou inibir os atos da conduta que não correspondam a esses motivos. Esta capacidade se forma gradualmente, não sem dificuldades, mediante a superação de conflitos internos. A vontade moral da personalidade se consolida com seus próprios triunfos sobre as dificuldades interiores. (KOTIUSK 1986, P. 18)

Dito de outro modo, a liberdade é tanto mais alcançada quanto mais há empenho educacional para que a criança compreenda a si mesma como partícipe do mundo, para que tenha necessidade e acesso ao conhecimento. Não somente seu intelecto é impactado por esse empenho, mas toda a sua personalidade, tenha ou não deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Apresentar subsídios para que profissionais da educação e as próprias instituições escolares se posicionem nessa direção não é tarefa fácil: requer uma concepção clara da constituição do que é humano no homem, de atividade humana na sociedade do século XXI, das diferentes possibilidades e modos do existir. É preciso assumir um compromisso com a pedagogia e a psicologia diretivas, que busquem outro devir, a transformação contínua dos sujeitos numa contínua construção do edifício cultural.

Sabemos que a rotina do trabalho escolar pode ser extenuante, com o ajuntamento de tantas pessoas em prol da formação de um coletivo vigoroso – o que nem sempre ocorre. A soma de muitas partes não implica em se formar um todo ou uma unidade. Para isso, é preciso muito investimento de todos os profissionais, com suas diferentes funções e atribuições, muito esforço político e pedagógico. Também é complexo, ou deveria ser, o processo de formação dos profissionais, por meio de cursos de graduação ou de outra natureza certificadora e habilitadora, de formação continuada, em serviço, posto que totalmente **envolvidos com o desvendamento do papel da educação** (no caso, pública) na vida dos sujeitos. Isso de fato não tem sido algo simples: são anos e anos de investimentos (com recursos públicos e privados).

Muitos fatores têm concorrido para que a concepção defendida não seja gestada e desenvolvida, ou seja, gestada, mas não desenvolvida. Um deles é a “apropriação” aparente da realidade, e não dela mesma, resultando em intervenções ou ações profissionais também sobre a esfera da aparência: crianças que são ensinadas, mas que não conseguem, de fato, compreender e se apropriar da riqueza da humanidade manifesta nas várias áreas da ciência, da arte (literatura,

artes cênicas e visuais, arquitetura, música), da vida cotidiana devidamente suprida com o básico para se viver com saúde e beleza.

Há uma prática instituída na educação (não só nessa área) de se pautar e de se intervir naquilo que se apresenta à primeira vista, sem que se tenha ou se crie condições (políticas e pessoais) de aprofundamento nas análises e, daí se crie um escopo para o trabalho educativo. Esse modo de trabalho instituído fora e dentro do âmbito escolar reproduz a lógica da produção capitalista para que tudo ocorra modo aligeirado, com velocidade e quantidade.

Não é difícil entender as pressões de toda a ordem para que os gestores das políticas públicas da educação alcancem índices quantitativos de produção na esfera educacional, e que esperem que professores e alunos apresentem resultados que validem os valores investidos. Também é compreensível que essa lógica de aligeiramento na formação inicial e em serviço estimule o próprio esvaziamento dos professores, impactando em seu trabalho de ensinar, promover a aprendizagem que movimenta o desenvolvimento. Essa corrente de fatores impacta de modo brutal as crianças diferenciadas pela deficiência. A prática demonstra que o que se oferece, não só para estas, é que a escola ou o centro de educação infantil se torne cada vez mais fraco – para os fracos.

Lembramos que Vygotski (1997), na década de 1920, criticava uma pedagogia dita especial, mas que era *arcaica e caduca*, que era fraca e destinada aos fracos. Defendia uma nova educação especial ou defectologia, que deveria oferecer uma *escola auxiliar* (escola especial) forte para quem se considerado fraco. Esta deveria ser geradora de potencialidades, assim como a educação regular ou comum; ser provocadora de revoluções nos alunos que por ela passavam.

Como base na teoria vygotskiana, professores e demais profissionais da educação **precisam entender quais são os aspectos íntegros ou positivos da criança** (aspectos físicos, emocionais, sociais) e, por deles, organizar um trabalho de ensino de modo a que possam desenvolver compensações e superações. Entendia que o desenvolvimento da criança não era meramente evolutivo biológico, mas que se dava por meio de fases e crises, considerando que tinha intrínseca relação com a vida social, com a atividade com a qual estava envolvida. Leontiev (1978), na mesma direção, teoriza que **o desenvolvimento da criança tem total relação com o papel que ela ocupa no grupo primário** (família) e **secundário** (escola, bairro, etc.), e **com a atividade principal**. Quando criança, a atividade principal em geral é a *brincadeira*, e é essa atividade que lhe permite apropriar-se da cultura, dos valores e normas instituídos, das funções e

tarefas que são usualmente desenvolvidas, etc. Por meio dela, do jogo, a criança resolve e cria conflitos, que precisa resolver e o faz de modo imaginativo, criativo, possível. Isso, teoricamente, não encontra na deficiência em si um fator limitante. Antes a limitação é de cunho antes social que físico-sensorial.

Nos dias de hoje, tal como à época do início da teorização desses autores soviéticos, quando era preciso formar *um novo homem*, implantar a educação social e fazer valer a superação da sociedade burguesa, a atenção dos educadores e psicólogos é direcionada para aquilo que se apresenta em falta nos alunos com deficiências. De modo geral, esses déficits, limitações ou diferenças são entendidos somente de modo aparente.

Há profissionais muito envolvidos com os propósitos de formação das crianças, mas que não têm a devida dimensão de quão importantes são suas mediações junto a elas: o que falam, como as olham, como se conduzem no CEMEI, como se dirigem a elas, enfim, não consideram que tudo o que mostram e demonstram passa a ser balizador para a constituição de seus psiquismos.

Vale aqui destacar que na extinta União Soviética houve uma experiência desenvolvida em uma escola especial, que funcionava como internato para surdocegos, e a Universidade de Moscou, nos anos de 1970 (BARROCO, 2007). Ali os profissionais buscaram formar aquilo que é especificamente humano em crianças, jovens e adultos com sérias limitações na linguagem receptiva e expressiva, no funcionamento intelectual e com outras especificidades. Tratou-se de um trabalho coletivo, incluindo a formação filosófica dos professores que atuaram naquela escola de educação especial, a vontade política e o reconhecimento social para se investir naquela educação. O que ficou notório é que todos podem aprender e se desenvolver, embora em ritmos e em níveis diferenciados.

Consideramos que a questão central daqueles profissionais não era o mero desenvolvimento de estratégias de ensino de linguagens (como dactilologia, braile, tadoma, língua de sinais russa, etc.), nem somente o conteúdo curricular, mas a explicitação da seguinte concepção: a educação pode assumir um papel revolucionário na vida de pessoas com e sem deficiências. Por ela, podem ser metamorfoseadas. Estava em aplicação a ideia de que os órgãos sensoriais, em sua constituição biológica, têm que ser ponto de partida para a formação e o desenvolvimento dos órgãos sociais. Dito de outro modo, o aspecto biológico pode e deve ser

superado por incorporação pelo cultural, e onde o primeiro se encontra comprometido, tanto mais há que se fazer neste.

Naquela e em outras experiências, estava em pauta a defesa de que, quando o talento biológico não se faz notório como deveria, deve ser formado o talento cultural. Ou seja, as crianças com deficiência, mesmo com grandes limites de fala, locomoção, compreensão e desenvoltura para assumir diferentes papéis sociais, podem e devem passar pela educação escolar, considerando-se também a educação infantil. O que esta lhes ensina, com seus conteúdos, métodos e recursos próprios, deve projetá-las a outro patamar de desenvolvimento, deve transformá-las, metamorfoseá-las, contribuindo para que passem de crisálidas a borboletas (VYGOTSKY & LURIA, 1996).

Essa seria, pois, a escola ou o centro de educação infantil que poderíamos chamar de inclusivo(a), já que posiciona a criança a ser “um homem” do seu tempo, com acesso ao que nele se tem produzido ou que até ele tem sido guardado como riqueza da humanidade.

Parece-nos um grande desafio repetir a experiência soviética, e nem seria o caso no rigor das estratégias empregadas, do tempo empreendido. Contudo, o que pomos em defesa é que as crianças com e sem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou necessidades educacionais especiais possam se apropriar dos conteúdos cotidianos próprios à realização da genericidade humana em suas vidas e, também de conteúdos sistematizados que lhes permitam a constituição da singularidade em um patamar mais elevado que o da mera reprodução da existência. Mas isso só se faz possível plenamente se gestores, coordenadores, professores, educadores, alunos ou crianças, conteúdos e metodologias se afinem com esse propósito. Ante as diferentes formações e os modos de atuar desses profissionais, o que poderia uni-los são as concepções de homem e de sociedade, de educação e de atendimento educacional, de escolarização que a **Psicologia Histórico-Cultural** (também conhecida como Teoria Histórico-Cultural, Psicologia Soviética, Escola de Vygotski) e que a **Pedagogia Histórico-Crítica** encampam, permitindo-lhes um posicionamento na contramão do instituído (deixar cada um desenvolver-se por si mesmo, ou não investir em quem não gera lucro). Podemos considerar que o entendimento de homem a ser assumido pela educação, constituído de modo histórico-cultural e comprometido ética e politicamente com uma dada concepção de sociedade, faz-se presente em ambas as proposições (VYGOTSKY, 2004; SAVIANI, 2005a e 2005b).

Ante o exposto, torna-se necessário refletirmos sobre a educação escolar que hoje oferecemos. Ao recuperarmos as estatísticas do Ministério da Educação⁵ e observarmos que o índice de matrículas de alunos com e sem deficiências na Educação Básica tem aumentado, indagamos se o ensino e a apropriação do conteúdo curricular estão se dando na mesma proporção de crescimento, se quantidade e qualidade são convergentes.

Voltando-nos à educação infantil, há algo *silencioso* que pode denunciar a não convergência desses fatores: o que e o modo como se ensina. O que é veiculado no CEMEI e como se faz em muito importa ao se pensar a inclusão.

A inclusão e a pedagogia diretiva na educação infantil

Cada vez mais se considera a importância dos primeiros anos na educação da criança. Assim, para sistematizar os serviços educacionais especializados disponibilizados a crianças de zero a três anos, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce – Série Diretrizes nº 03, visando fundamentar a implantação e atualização desse programa. Os princípios subjacentes são:

- . Garantir o acesso à educação infantil em creches e pré-escolas, respeitando ao direito do atendimento especializado.(LDB 58 e 60).
- . A educação especial é modalidade do sistema educacional que deve ser oferecida e ampliada na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais.
- . A educação especial articula-se com a educação infantil no seu objetivo de garantir oportunidades sócio-educacionais à criança, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem, ampliando dessa forma, suas experiências, conhecimento e participação social.
- . Garantir a avaliação como conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo modificar a sua prática conforme necessidades apresentadas pelas crianças.
- . Modelos qualitativos e contínuos possibilitam organizar e interpretar as informações, obtidas através dos registros informais do processo de ensino, evidenciando as potencialidades e habilidades do aluno e apontando suas necessidades específicas e seus progressos frente às situações educacionais.
- . Incluir conteúdos básicos referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação, capacitação e aperfeiçoamento de professores, entre outros promovidos pelas instituições formadoras.
- . Proporcionar a formação de equipe de profissionais das áreas de educação, saúde e assistência social para atuarem de forma transdisciplinar no processo de avaliação e para colaborar na elaboração de projetos, programas e planejamentos educacionais.

⁵ Os dados podem ser consultados em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf

. Promover a capacitação de professores com ênfase: no processo de desenvolvimento e aprendizagem, segundo os princípios da inclusão; nas relações construtivas professor-aluno-família; na compreensão da existência de diferentes níveis, ritmos e formas de aprendizagem; e na busca de novas situações, procedimentos de ensino e estratégias que promovam o avanço escolar.

. Garantir o direito da família de ter acesso à informação, ao apoio e à orientação sobre seu filho, participando do processo de desenvolvimento e aprendizagem e da tomada de decisões quanto aos programas e planejamentos educacionais.

. Incentivar a participação de pais e profissionais, comprometidos com a inclusão, nos Conselhos Escolares e Comunitários (BRASIL, 2000, p. 12).

Para o MEC (BRASIL, 2000), Escola inclusiva é aquela ligada à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência. Para que se possa favorecer a construção de uma escola inclusiva, faz-se necessário observar determinadas condições:

1. Valorizar a diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social.
2. Constar nas políticas educacionais, marcos legais que favoreçam a educação inclusiva.
3. Definir a inclusão como um projeto da escola que incorpora a diversidade como eixo central da tomada de decisões.
4. Eleger o currículo comum (RCNEI) com as devidas adaptações ou complementações curriculares como referencial para a educação.
5. Contar com currículos amplos, equilibrados, flexíveis e abertos.
6. Colocar serviços de apoio à disposição da escola, dos professores e pais colaborando na organização, estruturação do trabalho e reflexão da prática pedagógica.
7. Incentivar atitudes solidárias e cooperativas entre os alunos e os demais membros da comunidade escolar.
8. Adotar critérios e procedimentos flexíveis de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.
9. Adquirir equipamentos, recursos específicos e materiais didático-pedagógicos para apoiar ao aluno e professor.
10. Garantir formação inicial e continuada ao professor, além de apoiar pesquisas ou inovações educativas.

O Referencial Curricular aponta também a necessidade de se levar em conta:

- Adequação: elaboração do currículo conforme a avaliação dos interesses, habilidades e necessidades das crianças;
- Coerência: a organização interna é consistente com uma ordenação didática que facilita a compreensão do seu conteúdo curricular e sua relação com os componentes que a integram;
- Flexibilidade: o conteúdo curricular tem estrutura aberta, que permite a introdução de novos elementos e a modificação dos existentes;

- Multiplicidade: os referenciais devem gerar diferentes propostas pedagógicas atendendo as demandas e peculiaridades de cada região;
- Abrangência: destina ao atendimento educacional de toda criança independente da condição de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2000, p. 23)

Fica evidente um esforço para que se supere a exclusão e para que se dirija o trabalho educativo das crianças. Contudo, o exposto não é suficiente. É preciso que recuperemos o papel da escola, do professor e o que se entende por formação humana.

O educador Saviani (2005a), ao abordar sobre as pedagogias contemporâneas, faz extensa análise crítica da Escola Nova. Considera que esta se contrapunha à pedagogia caracteristicamente burguesa, a Escola Tradicional. Esta, durante o século XIX e início do XX, tinha a missão histórica de educar a nova classe no poder, a burguesia, devendo os indivíduos ser ilustrados e ascender da condição de *súditos* para a de cidadãos. A Escola Nova mesmo apresentando críticas e propostas de inovações, acaba compondo o grupo não crítico de teorias pedagógicas, segundo Saviani.

Em sua análise das propostas pedagógicas esse autor põe em perspectiva educação e sociedade, de modo que analisa que na sociedade do século XIX, *marginal* era a pessoa *ignorante*, e, nesse sentido, a escola assume seu papel de meio para a superação da marginalidade, e o professor se torna o baluarte. Segundo Saviani (2005a, p. 6, 7), o professor

[...] transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. À teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola acima descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de Escola Tradicional.

Num movimento de oposição, a Pedagogia Nova, forma-se e revela-se como crítica a essa dita pedagogia tradicional. Embora à primeira vista, no discurso e em proposições, apresente-se revolucionária, ainda mantém a crença no poder da escola para o propósito de equalização social. Ela não é revolucionária e não consegue fazer, de fato, a crítica ao instituído na prática social. Apresentando uma nova forma para a educação, a Escola Nova permite que escape à escola o conteúdo sistematizado, tão evidente na Escola Tradicional.

Para Saviani (2005a), na Escola Nova, “o marginalizado já não é propriamente o ignorante, mas o rejeitado” (p.7). A educação poderia se tornar instrumento de correção da marginalidade se conseguisse *adaptar* os indivíduos à sociedade. As contradições se avolumavam em seu interior, pois quanto mais buscava a universalização do ensino, quanto mais propunha uma escola para todos, mais era preciso enfrentar as diferenças de toda ordem na instituição escolar. Conforme o autor, tal enfrentamento dar-se-ia incutindo nos alunos o “(...) sentimento de aceitação dos demais e pelos demais”; sendo forjada uma pedagogia que advogava um tratamento diferencial, decorrente da grande descoberta: “os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único”. Escreve que os “marginalizados” passam a ser os “anormais”, ou seja, “os desajustados e inadaptados de todos os matizes”, e disso resulta a conclusão: a “anormalidade é normal” (p.7, 8).

Lembramos que esse discurso veiculado pelo escolanovismo, de que os indivíduos devem se aceitar mutuamente em suas diferenças, como expõe Saviani (2005a), se apresenta muito presente nas instituições educativas nesta segunda década do século XXI.

Podemos observar que o *foco de atenção* da educação institucionalizada, na passagem da Escola Tradicional para a Escola Nova, deixa de ser o *intelecto* e passa a ser o *sentimento*. A ênfase nos *conteúdos cognitivos* dá lugar aos processos pedagógicos, direcionando-se do *aspecto lógico* ao *fator psicológico*, sentimental – sem aqui fazermos diferenciação entre sentimento e emoção, como exposto em Machado, Facci & Barroco (2011), indo da disciplina intencionalmente sistematizada ao espontaneísmo; ou de uma pedagogia diretiva à não diretiva. É abandonada a ênfase no volume de conteúdos ensinados, aprendidos ou memorizados e expressos em avaliações, em prol da atenção a alguma suposta qualidade na construção desses conteúdos pelo alunado. Com essa transposição de uma escola ou pedagogia à outra, abandona-se a escolarização fundamentada na ciência da lógica e elegem-se as contribuições de uma biologia que apartava o corpo/organismo e de uma psicologia que separava o intelecto e mente do

contexto sócio histórico, como propunham, de modo geral, essas ciências ocidentais – europeia e norte-americana. Com base nos escritos de Vygotski (1997a), podemos dizer que essa transposição acaba por contribuir para o processo de negação da história e de desvalorização da ciência. A Psicologia que subsidia o escolanovismo explica constituição do psiquismo humano divorciada do espaço temporal, geográfico e cultural no qual os indivíduos vivem e, de uma ou de outra forma, revelam-se como humanos, e a Biologia é aquela que, também sem historicidade na explicação do seu objeto, naturaliza as formas e meios de manifestação da vida. Corpos, cérebros e mentes ou psiquismos universais passam a frequentar as escolas infantis e básicas.

Ao escrever acerca das teorias crítico-reprodutivistas referentes à educação escolar, Saviani (2005a) considera que estas entendem não ser possível compreender a educação sem levar em conta os condicionantes sociais. No entanto, diante desses, apontam que a escola é incapaz de intervir na sociedade, e quanto à questão da marginalização, entendem que a educação acaba por reproduzi-la. O autor analisa que cada uma das diferentes teorias que possam ser vistas sob essa perspectiva apresenta seus próprios princípios e defesas, mantendo em comum a condição negativa da educação ante os enfrentamentos sociais. De outro modo, a escola não poderia assumir um papel para além da reprodução das relações sociais de dominação.

Saviani (2005a) considera que a superação das teorias educacionais não críticas e crítico-reprodutivistas se daria por meio da *teoria crítica da educação*, sendo a Pedagogia Histórico-Crítica uma das suas formas, capaz de fazer enfrentamentos a partir da prática social. Busca-se, por sua proposição, o concreto pensado, para apreendê-la e, desse modo, chega-se à prática educativa de modo diferenciado daqueles criticados. Deve-se passar de uma prática caótica, sincrética rumo à prática problematizada, contando-se com instrumentos teóricos e práticos para compreensão dos seus conflitos e visando responder a eles. É preciso viabilizar a incorporação desses instrumentos como recurso para a vida dos alunos, numa etapa de catarse (SAVIANI, 2005b).

Seguindo essa direção, podemos fazer frente à marginalização e avançar no trabalho educacional e formativo. Está em debate, pois, a existência de uma escola crítica numa sociedade capitalista. Nesse sentido, vale lembrarmos-nos da *educação social do novo homem da sociedade soviética* (BARROCO, 2007). Naquela sociedade a escola passou a lidar com a marginalização em relação ao conhecimento e assumiu a necessidade de uma educação com base em outros patamares e propósitos, que não os instituídos e reproduzidos no czarismo.

Educação Infantil e inclusão: contribuições de Vygotski

Considerando o que consta nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2000) e o que escreve Saviani, podemos entender a necessidade de uma educação que não referente deliberadamente os propósitos de acumulação privada da riqueza que se produz histórica e socialmente. É preciso um arcabouço teórico que forme os sujeitos para a vida em sociedade e para a coletividade. Disso, notadamente, é o que mais ressentimos nos dias atuais.

Não podemos pensar que a educação infantil inclusiva seja *apenas* atender crianças com deficiência ou necessidades educacionais especiais juntamente com as que não as apresentam. Esse é o primeiro passo. O que está em pauta é para que e como formamos.

A obra de Vygotski tem provocado interesse no Ocidente, mas sem que se divulgue que esse autor foi um defensor da superação da sociedade burguesa e desse posicionamento basal decorre toda a sua elaboração teórica e metodológica.

Nos anos de 1980, suas ideias começaram a ser veiculadas no âmbito da educação regular, com a tradução para o espanhol de algumas de suas obras, como os Tomos II e III da coletânea *Obras Escogidas* (VYGOTSKI, 2000; 2001), referentes aos estudos sobre pensamento e linguagem e a constituição social do psiquismo. Depois, com a publicação do *Tomo V, Fundamentos da Defectología* (VYGOTSKI, 1997), o autor passou a ser estudado no âmbito da Educação Especial e, agora, inclusiva.

Suas elaborações e de outros autores russos e soviéticos constituem-se em marcos históricos por enfatizarem que as pessoas com deficiência podem se beneficiar da educação e se desenvolverem na mesma direção das pessoas ditas normais, isto é, rumo à formação histórico-cultural de seus psiquismos. Essa formação se dá por meio da relação intensa e dinâmica com o mundo exterior, o que movimenta e direciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – de cunho cultural. Tal relação se fundamenta na apropriação dos conhecimentos cotidianos e científicos já elaborados e, sobretudo, no desenvolvimento e emprego do pensamento e da linguagem verbais.

Mescheryakov (1979) considera que, entre outros autores, foi o trabalho de Vygotski que pavimentou o caminho para novas aproximações do estudo do psiquismo, a partir do ângulo histórico. Para Mescheryakov, a principal proposição teórica advogada pela Psicologia Histórico-Cultural é confirmada no trabalho de criação e instrução do surdocego: o todo da mente humana é

fruto da interação prática/ativa da pessoa com outras, em um ambiente criado por meio do trabalho humano. Ao atuarem em condições-limite da existência humana, os autores russos e soviéticos desvendaram o que é biológico e o que é cultural, e esta foi uma grande contribuição da defectologia russa e soviética, em especial na área da surdocegueira. Esse autor expõe a contribuição que a escola e o professor assumem para o surdocego.

Antecedendo ao que expõe Mescheryakov, grande parte dos trabalhos de Vygotski foi desenvolvida num contexto singular, no qual o projeto social e o projeto educacional soviéticos assumiam as mesmas direções: a construção de uma nova sociedade. Isso nos inspira a pensar sobre os propósitos da educação infantil: seriam os de buscar a formação de uma nova sociedade ou de mera reprodução do instituído?

Podemos dizer que a riqueza da teoria de Vygotski reside na demonstração de quanto o coletivo ou a coletividade são fundamentais para a constituição desse homem cultural buscado, e que a deficiência, enquanto fato biológico, não seria necessariamente limitante ao desenvolvimento, mas o seriam, sim, as condições sócio históricas. Vygotski (1997b, 2000, 2001) fala de orientação vocacional, de coletividade, de trabalho, de coletivo, de revolução, de desenvolvimento por saltos qualitativos, etc., e o faz com base no marxismo, buscando para a sociedade soviética uma psicologia também revolucionária. Quando trata das relações sociais, considera não somente as relações interpessoais, mas, antes, as relações entre os homens que vivem em sociedades de classes sociais antagônicas. Quando se refere ao cego, ao surdo, ao atrasado mental, ao surdocego, etc., não postula que somente participem da escolarização, embora esta já fosse uma grande defesa para a época, mas defende a humanização, como ocorre com as pessoas sem deficiências, a efetiva participação na sociedade.

Esse autor demonstra que as pessoas com deficiências podem ser tão alienadas ou livres como as pessoas comuns. Pelo domínio que tinha do marxismo, sabia que as elaborações de uma sociedade postas em *circulação* levam à riqueza dos seus integrantes - algo que não é possível na forma de organização capitalista, e que o inverso disso os limita e aliena.

Formar a criança nessa direção de apropriação e liberdade é algo fundamental.

Implicações da teoria para o trabalho educativo

Ante o exposto, podemos afirmar que a formação de psicólogos e de educadores deve contemplar a valorização da história e da filosofia, em especial porque a proposta de Educação

Inclusiva não contempla mudanças estruturais na sociedade. A psicologia histórico-cultural, voltada ao campo da Defectologia, relaciona a constituição do psiquismo, o desenvolvimento das funções propriamente humanas, às condições objetivas da vida, e pleiteia que se saia dos treinos sensoriais e se invista na formação de uma *nova natureza humana*.

Em torno de 1924, Vygotski (1997a) defende as ideias marxistas no tocante à educação e à filosofia, e, conseqüentemente, do emprego do método histórico-dialético, no âmbito da Defectologia. Ao defender a aprendizagem e a possibilidade do pleno desenvolvimento do psiquismo da pessoa com deficiência, supunha-lhe ser possível outro devir.

Defende que a *educação social* do novo homem deveria alcançar as escolas especiais em seu conteúdo e forma, ou seja, com ênfase no trabalho socialmente útil (que poderia demonstrar a função social da linguagem viva), na coletividade, no saber técnico, na ciência, na filosofia e nas artes. Isto tudo deveria ser figura e fundo no processo de formação da pessoa com deficiência. Sua educação deveria ser tão revolucionária quanto a destinada às pessoas sem deficiências, permitindo que professores operassem milagres, fazendo cegos enxergarem pelo treino do tato e, sobretudo, pela leitura do Braille; fazendo surdos ouvirem e falarem pelo oralismo e pela linguagem mímica e de sinais; possibilitando aos deficientes intelectuais o desenvolvimento de estratégias de pensamento abstrato e a surdocegos que pensassem e se comunicassem, deixando de viver de modo vegetativo.

Na atualidade uma criança pode não estar vivendo ou sobrevivendo desse modo, mas também pode não estar se apropriando a contento do que poderia. Vygotski explica as leis gerais do desenvolvimento com vista a uma nova defectologia, que não fosse uma torre de babel em seu ecletismo, que não fizesse apologia aos dados quantitativos e nem fosse descritiva das impossibilidades. Vygotski (2000) entende que o desenvolvimento humano evoluiria do plano intersíquico e extrapsíquico para o intrapsíquico, da comunicação apenas emotiva (comum aos animais) para a constituição da língua/linguagem como base para apreensão do mundo; do pensamento por imagens, direto e descritivo, para o pensamento conceitual; da imitação direta de modelos sociais imediatos para a recriação pessoal de padrões de conduta adequados, da conduta instintiva para a voluntária e consciente.

Nessas defesas demos notar a convergência dessa teoria explicativa da aprendizagem e do desenvolvimento com a Pedagogia Histórico-Crítica – algo esperado já que a matriz metodológica é a mesma.

Os novos fundamentos apresentados por Vygotski condiziam com as profundas transformações que se processavam nos planos econômico, político, social e cultural da Rússia e União Soviética. Escreve em favor de que as pessoas com deficiências e as sem deficiências convivessem umas com as outras, o que provocaria brotos de desenvolvimento. Isso, porém, só seria alcançado desde que se desse, necessariamente, num contexto de educação social, com tudo o que o termo implica. Assim, notadamente, o *social* em Vygotski não é o mero agrupamento de pessoas ou as relações que estas estabelecem entre si, mas um compromisso também (não só) com o país e o povo.

O que expusemos permite-nos pensar que os alcances da educação inclusiva atual, que se vale de tantos recursos importantes para a diagnose e o atendimento, podem ser limitados quando se dispensa a história e a filosofia, e ao se desacreditar da escola, no caso do CEMEI, como instituição capaz, não de acabar com a marginalização ou exclusão em si, mas de levar ao entendimento delas, das suas origens e desdobramentos e dos mecanismos para seu enfrentamento. As crianças vão se apropriar dessas explicações aos seus modos, contudo, certamente será ponto pacífico a experiência negativa que a exclusão lhes pode propiciar.

A luta de Vygotski não seria pelo desenvolvimento de um dado indivíduo ou de dada minoria (dos deficientes), mas de todos. Se a revolução do proletariado não deveria ocorrer em um só país, para um só povo, para um só segmento da população, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores também deveria ser oportunizado a todos. A luta de Vygotski, se assim se pode dizer, era em defesa da formação do homem livre.

Para o autor,

Coletivismo, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, estes são os aspectos fundamentais daquela alteração do homem que é o assunto de nossa discussão. E o resultado a ser alcançado, a glória e coroamento de todo esse processo de transformação da natureza humana, deveria ser o aparecimento da forma mais alta de liberdade humana que Marx descreve da seguinte maneira: ‘Somente em comunidade, [com os outros, cada] indivíduo [possui] os meios de cultivar seus talentos em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a liberdade pessoal’. Assim como a sociedade humana, a personalidade individual precisa dar este salto que a leva do reino da necessidade à esfera de liberdade, como foi descrito por Engels (VYGOTSKI, [1930], 2004, s. p.).

A nova natureza humana deve superar a deficiência, não devendo esta ser impedimento para que se trilhe em busca da humanização rumo à liberdade.

Ao se verificar que a educação escolar não vem garantindo essas condições necessárias nem mesmo às pessoas sem deficiência que pertencem às classes populares, identifica-se a necessidade imperiosa de se pensar quanto isso não se complica ao se pensar naqueles que têm deficiências ou necessidades educacionais especiais. Embora não bastem, a **identificação** das e o **trabalho com as contradições** revelam-se um primeiro e fundamental passo a ser dado, e para isso a ciência da história deve estar presentes nas proposições ditas inclusivas.

Saviani (2005a, 2005b) contribui com a formação de educadores e de psicólogos que atuam com a Educação Especial ou Inclusiva ao sistematizar, para os dias atuais e para uma sociedade capitalista em crise, formulações que parecem dizer respeito somente à história da educação. Ao teorizar sobre a importância da diretividade do trabalho educativo para a formação humana, leva-nos a resgatar, também, as elaborações vygotskianas, que entendemos fecundas para esses tempos muitas vezes áridos.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

BARROCO, Sonia Mari Shima. Barroco, **A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais**. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BARROCO, S. M. S., LEONARDO, N. S. T., SILVA T.S.A. da (Org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2012. v. 1. 245p .

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 16, n. 4, Dec. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400015&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400015>.

MÁRKUS, György. **Marxismo y “antropología”**. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MESCHERYAKOV, A. **Awakening to life: forming behaviour and the mind in deaf-blind children**. Moscow: Progress Publishers, 1979.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005b. p. 224-274.

KOSTIUK, G. S. El principio del desarrollo em la psicología In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. YA. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Tradução Carmem Rodríguez García. La Habana: Pueblo y Educación, 1986. p. 17-20.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: problemas de Psicologia Geral**. Tomo II. 2. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Machado - Visor Dist. S. A., 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: psicología infantil. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A Transformação Socialista do Homem** . Tradução de N. Dória. Recuperado de <http://www.marxists.org>. (Texto original publicado em 1930) [traduzido de Vygotsky (1930/1994)] 2004.