

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA COMUM: COM  
QUAL(IS) TEORIA(S)?**  
**INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN COMMON SCHOOLS: WITH  
WHICH THEORY(IES)?**

Régis Henrique dos Reis Silva<sup>1</sup>

Anna Maria Lunardi Padilha<sup>2</sup>

**Resumo:** O debate teórico-pedagógico no Brasil foi muito presente na transição dos anos 1970 e 1980, haja vista a discussão realizada pelo professor Dermeval Saviani no livro “Escola e Democracia”. Não obstante, a partir dos anos 1990, com o advento das reformas neoliberais da educação articuladas às “pedagogias do aprender a aprender” esse debate foi perdendo espaço, a tal ponto que muitos(as) educadores(as) passaram a considerar o debate teórico-pedagógico como algo desnecessário e distante da realidade escolar. Nesse sentido, muitos(as) educadores(as) argumentaram sobre a impossibilidade de a prática pedagógica desenvolver-se “fiel” a uma determinada teoria pedagógica, pois “na prática, a teoria é outra”. Com certeza, a avaliação crítica dos(as) educadores(as) é razoável e consistente, principalmente diante do fato de que nenhuma prática pedagógica consiste em uma ação integral de uma teoria específica (“pura” e coerente), mas, por outro lado, não significa dizer que a prática pedagógica não se desenvolva sob a orientação de uma determinada teoria pedagógica, ou mesmo que a política educacional, ao estabelecer as suas orientações e diretrizes, não as realize consubstanciada em uma teoria pedagógica específica. Dito isso, neste texto nos propomos, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e algumas pesquisas realizadas na área, aprofundar esse debate sobre as teorias pedagógicas e psicológicas do desenvolvimento humano, sobretudo as que tem condicionado a prática pedagógica da educação especial na escola comum.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

**Abstract:** The theoretical-pedagogical debate in Brazil was very present in the transition between the 1970s and 1980s, given the discussion carried out by Professor Dermeval Saviani in the book “Escola e Democracia”. However, from the 1990s onwards, with the advent of neoliberal education reforms linked to pedagogies of “learning to learn”, this debate began to lose ground, to the point that many educators are considering the debate theoretical-pedagogical as something unnecessary and far from school reality. In this sense, many educators argued about the impossibility of pedagogical practice being “faithful” to a certain pedagogical theory, saying that “in practice, the theory is different”. Certainly, the critical evaluation of educators is reasonable and consistent, especially in view of the fact that no pedagogical practice consists of an integral action of a specific theory (“pure” and coherent), but, on the other hand, it cannot be said that pedagogical practice does not develop under the guidance of a certain pedagogical theory, or even that

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (DEFHE/FE/Unicamp). E-mail: regishsilva@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora atuante no Instituto de Pesquisas Heloísa Marinho/RJ (IPHEM). E-mail: annamlpadilha@gmail.com

the educational policy, when establishing its guidelines, does not carry them out consubstantiated in a specific pedagogical theory. That said, in this text we propose, based on Historical-Critical Pedagogy, Historical-Cultural Psychology and some research carried out in the area, to deepen this debate on the pedagogical and psychological theories of human development, especially those that have conditioned the pedagogical practice of special education in mainstream schools.

**Keywords:** Special Education; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Psychology.

## **INTRODUÇÃO**

O debate teórico-pedagógico no Brasil foi muito presente na transição dos anos 1970 e 1980, haja vista a discussão realizada pelo professor Dermeval Saviani no livro “Escola e Democracia”. Não obstante, a partir dos anos 1990, com o advento das reformas neoliberais da educação articuladas às “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2011), esse debate foi perdendo espaço, a tal ponto que muitos(as) educadores(as) passaram a considerar o debate teórico-pedagógico como algo desnecessário e distante da realidade escolar. Concordamos parcialmente com esta crítica dos(as) educadores(as) brasileiros, por isso, neste texto, embasados na Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e algumas pesquisas realizadas na área, nos propomos a discutir a respeito das teorias pedagógicas e psicológicas do desenvolvimento humano, que têm condicionado a prática pedagógica dos(as) nossos(as) educadores (as), particularmente aqueles(as) que atuam no âmbito da educação especial na escola comum.

Objetivando desenvolver uma crítica-propositiva ao contexto atual das “práticas inclusivas na escola comum”, organizamos nosso texto em três tópicos principais, são eles: 1) O debate teórico-pedagógico nacional e a indissociabilidade teoria e prática; 2) As teorias em ação nas práxis dos(as) educadores(as) da educação especial na escola comum e 3) A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidades teóricas para uma práxis emancipadora desses(as) educadores(as).

## **O DEBATE TEÓRICO-PEDAGÓGICO NACIONAL E A INDISSOCIABILIDADE TEORIA E PRÁTICA**

Na transição dos anos 1970 e 1980 no Brasil, em um contexto de intensa movimentação política em prol da redemocratização da sociedade brasileira após o longo período de ditadura Civil-Militar (ARELALO, 2000), as organizações sociais dos(as) educadores(as) - associações científicas, sindicais e diferentes coletivos - vislumbrando

uma maior participação nos debates sobre as finalidades da educação, elegeram o debate teórico-pedagógico como nuclear para suas pretensões.

Corroboram esta assertiva, a realização das Conferências Brasileiras de Educação e os vários artigos, documentos e livros publicados no período que discutiram a respeito das teorias educacionais e suas implicações político-pedagógicas. Para citarmos dois exemplos, foi nesse período que foram publicados os livros: “Escola e Democracia” de autoria de Dermeval Saviani; e 2) Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos de autoria de José Carlos Libâneo.

O debate teórico-pedagógico foi eleito como nuclear para os(as) educadores(as) brasileiros, entre outros motivos, porque, como afirma Saviani (2007b), a Pedagogia enquanto área de conhecimento de caráter acadêmico-profissional, constitui-se historicamente como teoria da prática, mais especificamente, teoria da prática educativa, compreendida como:

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008, p. 13).

Portanto, em um contexto de efervescência política, os(as) educadores(as) brasileiros queriam discutir as finalidades políticas das suas práticas pedagógicas/educativas, como por exemplo, o quê, para quê, para quem e como ensinar.

Aqui é importante, fazer uma diferenciação entre os conceitos de teoria pedagógica e teoria da educação, pois como explica Saviani (2007b), se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Nas palavras do próprio autor:

Em sua trajetória multissecular, a característica mais saliente da pedagogia pode ser identificada na relação teoria-prática. Entendida como "teoria da educação" evidencia-se que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo

formular diretrizes que orientem a atividade educativa. Situam-se nesse âmbito todas as teorias da educação oriundas das ciências humanas que se voltam para a análise do fenômeno educativo, como ocorre com a sociologia da educação, psicologia educacional, biologia educacional, economia da educação, antropologia educacional. (SAVIANI, 2007b, p. 102-3).

Dito isso, é importante compreendermos por que a partir dos anos 1990, em um contexto de reformas do Estado e da Educação no Brasil (SILVA JÚNIOR, 2002), que objetivaram impulsionar o processo de internacionalização da economia brasileira em um contexto de mudanças significativas no mundo do trabalho e da inserção do país nas cadeias produtivas globais, o debate teórico-pedagógico inicia um processo de refluxo, de modo que, discutir a respeito das teorias que orientam a prática pedagógica dos(as) educadores(as) brasileiros(as) passou a ser considerado ultrapassado “*démodé*”, como argumentavam e ainda argumentam alguns educadores(as), “na prática a teoria é outra”.

Nosso entendimento, é que a partir dos anos 1990, o debate teórico-pedagógico nacional passou a ser hegemonizado por perspectivas teóricas que primam pela prática em detrimento da teoria<sup>3</sup>, ou como diria Moraes (2001), estamos diante de uma proposição teórica que possui uma visão pragmática da vida social (neopragmatismo), com foco no saber fazer, e que de acordo com Silva (2013, p. 350),

[...] não superam a perspectiva do dia a dia (Marx diria “religião do cotidiano”), bloqueando a busca por estruturas causadoras dos fenômenos (relações e nexos) (MORAES, 2009). Sendo assim, conseqüentemente forjam um *ethos* que visa adaptar alunos e docentes à nova realidade de formação para o desemprego e para a internalização da culpa [...].

Não obstante, a avaliação crítica dos(as) educadores(as) expressa na frase “na prática a teoria é outra”, que nos parece razoável e consistente, principalmente diante do fato de que nenhuma prática pedagógica consiste em uma ação integral de uma teoria específica (“pura” e coerente), mas por outro lado, não significa dizer que a prática pedagógica não se desenvolva sob a orientação de uma determinada teoria pedagógica, ou mesmo que a política educacional, ao estabelecer as suas orientações e diretrizes, não as realize consubstanciada em uma teoria pedagógica específica.

---

<sup>3</sup> Como explica Sánchez Gamboa (1995), há pelo menos três perspectivas de compreensão da relação teoria e prática, a saber: 1) a defensora do primado da teoria sobre a prática; 2) a defensora do primado da prática sobre a teoria; e 3) a defensora da relação dialética (dinâmica e complexa) entre a teoria e prática, na qual não há primazia de uma sobre a outra, mas uma tensão, contradição entre elas, esta perspectiva inclusive, vai ser genericamente denominada pelo termo “práxis”.

Isto porque, consubstanciados no método da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que não é possível dissociar a prática da teoria, e que entre elas, há uma relação dialética contraditória de negação da negação.

Desse modo, sustentamos que em toda prática pedagógica há uma teoria em ação, conseqüentemente uma posição política com sérias implicações no processo de conservação ou transformação social. Assim como estão presentes na ação pedagógica as concepções de ser humano, desenvolvimento humano, educação, escola, ensino, professor, no caso da educação especial, de deficiência e pessoa com deficiência, dentre outras, que variam conforme o referencial teórico assumido pelo educador de forma consciente (intencional) ou não (espontânea).

### **AS TEORIAS EM AÇÃO NAS PRÁXIS DOS(AS) EDUCADORES(AS) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM**

Na área da Educação Especial, há alguns esforços no sentido de problematizar as bases teórico-pedagógicas da área, seja em relação as práticas educativas em geral ou em áreas/temas mais específicos<sup>4</sup>.

Um modo de problematizarmos as bases teóricas é questionando, por exemplo, quais concepções e teorias da deficiência, da educação, do desenvolvimento humano, de sociedade e mundo têm orientado as políticas e as práticas educativas voltadas para a formação humana das pessoas com deficiência no Brasil na contemporaneidade?

Gostaríamos de destacar quatro trabalhos da área que nos ajudam responder a este questionamento. São eles, os de: Bezerra (2012), Khunen (2016), Santos (2016) e Santos (2022).

Bezerra (2012), em sua dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Unidade de Paranaíba, analisou de forma contextualizada e embasado no materialismo histórico-dialético, os “posicionamentos valorativos difundidos pela revista *Nova Escola* entre os anos de 2001 e 2011 acerca da proposta pedagógica de inclusão escolar de pessoas com deficiência” (p. 16).

O autor ao final da pesquisa chega à conclusão de que, as concepções de educação e escola veiculados são um “revigoramento de pressupostos escolanovistas, pautados no lema do “aprender a aprender” e suas variações, como o aprender a viver juntos.” (p. 7),

---

<sup>4</sup> Ver respectivamente, Jannuzzi (2004) e Silva (2013).

de modo que a educação e a escola são compreendidas pelas matérias publicadas pelo periódico Nova Escola sob uma perspectiva redentora e idealizada, onde a educação de prática social determinada no conjunto da prática social global tornar-se determinante, capaz de por si só solucionar os problemas e as mazelas sociais.

Não obstante, Bezerra (2012) destaca que sua análise crítica não se alinha às teorias crítico-reprodutivistas, por isso, segundo o autor, é possível identificar inclusive nos discursos valorativos e nas políticas de inclusão escolar de pessoas com deficiência, um potencial estratégico de ampliar as contradições sociais e educacionais vivenciadas no Brasil contemporâneo, desde que assumidas a necessidade de uma nova organização social e escolar, para além do capital, haja vista, a impossibilidade das propostas ideopolíticas inclusivas realizarem de fato os objetivos de inclusão anunciados no âmbito da organização social e escolar vigente.

Já Khunen (2016), em sua tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, analisa a concepção de deficiência e os fundamentos teóricos que embasaram as políticas de educação especial para os(as) estudantes do ensino fundamental no Brasil, no período de 1973 a 2014.

Para Khunen (2016, p. 71), assim como para nós, a concepção de deficiência é um conceito vital, básico, “[...] pois constitui um horizonte de racionalidade sob o qual os profissionais que trabalham na educação especial organizam os serviços e processos escolares dos alunos com deficiência no ensino fundamental e em outras etapas da educação. [...]”.

Por isso, embasada no materialismo histórico-dialético a autora analisou uma série de documentos normativos e orientadores das políticas de educação especial verificando os modos que os públicos-alvo são definidos e os argumentos técnicos, teóricos e políticos que os justificam. Khunen (2016) concluiu que, apesar de mudanças aparentes nas formas de definir estudantes públicos-alvo das políticas de educação especial no Brasil, no período analisado, o que constata-se é a manutenção de uma perspectiva tecnicista e funcionalista, onde esse tecnicismo sofre mudanças acessórias de acordo com o contexto da época e o projeto educacional hegemônico, mas sem romper, por exemplo, com a lógica dicotômica do normal e o patológico que são tão presentes na educação e na sociedade brasileira.

Na mesma perspectiva dos estudos de Khunen (2016), temos a dissertação de mestrado da Ruth Santos (2022), que também no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, analisou a concepção de

aprendizagem escolar na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), no período de 2008 a 2016. Mais especificamente, a autora apreendeu dos documentos e bibliografias analisadas a concepção de aprendizagem da Política e as teorias pedagógicas correlatas a essa concepção, o que a permitiu também identificar a concepção de educação expressa na PNEEPEI. Ruth Santos (2022, p. 5) concluiu que,

[...] a base teórica que fundamenta a concepção de aprendizagem escolar na PNEEPEI é a Pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista. Da mesma forma, percebemos que o desenvolvimento humano toma como ênfase o biológico. Por essa razão, a base psicológica que fundamenta a concepção de aprendizagem é o construtivismo, teoria que concebe esse desenvolvimento como espontâneo e individual. Levando em consideração esses aspectos, a concepção de aprendizagem apreendida está fundamentada nos princípios do liberalismo que orienta as reformas e proposições políticas na área da educação no Brasil. Também evidenciamos que as produções acadêmicas sobre o tema contribuem para sustentação e divulgação de um consenso sobre essa concepção de aprendizagem escolar.

Por fim, temos a dissertação de Ivone Santos (2016), que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás com o objetivo de analisar as bases teórico-pedagógicas que orientaram a organização e estruturação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das redes municipais de ensino de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR.

Sob mediação do método da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, a autora ao final da pesquisa chega à conclusão de que, há variações entre as formas de organização e estruturação nas redes municipais pesquisadas, decorrentes das mediações teórico-pedagógicas em que estas interpretam os documentos normativos e orientadores da política nacional.

Assim, foi possível identificar, pelo lado da rede municipal de Aparecida de Goiânia, que na época não informava uma base teórico-pedagógica como orientadora e organizadora das suas atividades pedagógicas, o AEE assumia uma perspectiva de “compensação” das deficiências de diferentes ordens, defendendo a organização do trabalho pedagógico centrado em uma concepção produtivista de educação, limitando-se a um quadro biologizante e abstrato de ser humano, desvinculado de um engajamento contextual.

Já na rede municipal de Cascavel, que desde 2008 assume a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como referenciais teórico-pedagógicos das suas atividades, verificou-se, que, embora submetida a PNEEPEI, observou-se possibilidades diferenciadas de promover a ação pedagógica, sem, contudo, perder de vista a especificidade pedagógica da instituição escolar, que consiste na transmissão do saber objetivo produzido historicamente e interpretado como condição para o desenvolvimento humano.

Portanto, em que pese as determinações sociais, políticas, econômicas e culturais, o que está em questão são as contradições da realidade concreta, a partir da qual, dependendo das mediações teóricas que estabelecemos para compreender e equacionar os nossos problemas, podem nos direcionar para uma postura política de conservação ou de transformação social.

Os quatro estudos aqui apresentados, informam que há um projeto educacional e social que é coerente e consequente com determinadas teorias pedagógicas, sintetizadas no que Saviani (2011) denominou de concepção produtivista de educação<sup>5</sup>, e que no caso, caracterizam pelo primado da prática em detrimento da teoria (foco na ação no saber fazer) e atualmente são hegemônicas na “luta das ideias” educacionais.

Não obstante, outras teorias também são veiculadas e têm contribuído para a resistência e formulação de um outro projeto social e educacional. Nesse sentido, é que consideramos importante, não só a retomada do debate teórico-pedagógico nacional, mas principalmente um aprofundamento nas teorias críticas da educação, conforme categorização realizada por Saviani (2007a).

Buscando contribuir com esse processo, abordaremos a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica que se apresentam como teorias capazes de fomentar ações transformadoras no âmbito das práticas pedagógicas inclusivas na escola comum pelo fato de vincularem-se a um projeto social e educacional emancipador.

## **A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO POSSIBILIDADES TEÓRICAS PARA UMA PRÁXIS EMANCIPADORA DOS(AS) EDUCADORES(AS) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM**

---

<sup>5</sup> Conforme Saviani (2011), trata-se de propostas em que o neoconstrutivismo fundiu-se com o neopragmatismo e aproximou-se do neoescolavismo, atendendo aos imperativos da prática e da apologia às diferenças.

Os estudos de Lev Vigotski sobre a *defectologia*<sup>6</sup> compõem sua obra, não como um capítulo à parte, mas, pelo contrário, estudar o desenvolvimento atípico foi essencial para ele compreender o desenvolvimento humano. A distância entre seus estudos e escritos e os nossos problemas concretos do século XXI, pode parecer um obstáculo para a formação acadêmica dos psicólogos, dos pedagogos e de outros profissionais do campo da saúde ou da educação. Está enganado quem pensa assim, porque ainda hoje se fazem necessários estudos e práticas educativas que nos são desafiadoras, tanto quanto foram para Vigotski e seus companheiros e companheiras. Além disso, o fundamento epistemológico - o materialismo histórico-dialético – é o que sustenta a Psicologia Histórico-Cultural que hoje estudamos e a Pedagogia Histórico-Crítica que vem sendo elaborada coletivamente a partir dos ensinamentos de Dermeval Saviani, desde os anos 1980.

Avançamos em várias áreas do conhecimento tais como da Medicina em geral, da Neurologia, da Psiquiatria, da Linguística, da Língua e da Tecnologia, é certo, mas conhecer a obra deste pensador e educador soviético nos coloca diante de um compromisso com o humano, compromisso com a educação social e a formação da consciência; compromisso com a inclusão social, cultural, política e econômica dos empobrecidos e apartados dos bens materiais e culturais já alcançados pela humanidade; compromisso com a escola pública para todos e *para além do capital*<sup>7</sup> - deficientes e não deficientes, desde a Educação Infantil (de zero a seis anos); compromisso com a construção de um *novo homem* em uma *nova sociedade*.

Em 1924, Vigotski já defendia a necessidade de uma revisão profunda da educação e alertava que era inadmissível dividir as crianças em normais e deficientes<sup>8</sup> e, que pelo contrário,

a tarefa consiste em vincular a pedagogia da infância defensiva (pedagogia de surdos, cegos, oligofrênicos etc.) com os princípios e métodos gerais da educação social; encontrar um sistema tal que

---

<sup>6</sup> De acordo com Prestes e Tunes (2021a) as expressões *defectologia* e *criança defensiva* soa estranho ao falante da língua portuguesa. Porém, na União Soviética e na Rússia, essas são maneiras usuais de se referir às crianças com deficiência e à área de estudo de seu desenvolvimento cultural e sua educação. Os primeiros textos relativos à *defectologia*, publicados por Vigotski, datam de 1924.

<sup>7</sup> *A educação para além do capital* é um livro escrito por István Mészáros (2005). Nele, o autor propõe a necessidade de romper com a lógica do capital se quisermos, realmente, ultrapassar a lógica reformista em busca de transformações essenciais. Ele ensina que a tarefa educacional é ao mesmo tempo “a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”. (p.76).

<sup>8</sup> Seremos leais às palavras usadas pelo autor, mesmo que possam parecer estranhas em nossos dias.

permita unir, organicamente, a pedagogia especial com a pedagogia da infância normal. (2021a, p.28).

Parafrazeando Saviani (2014), não se trata de aceitarmos uma “inclusão filantrópica” ou “piedosa”. A filantropia denuncia a omissão do Estado, que joga para a sociedade todas as reponsabilidades, invertendo a lógica: no lugar de a educação ser direito de todos e dever do Estado, acaba sendo dever de todos e direito do Estado. As metas definidas para a educação nunca se cumprem ou se cumprem apenas muito lentamente. Então, se já falamos muito sobre a educação especial na perspectiva da inclusão, não falamos sempre de modo adequado, por exemplo, em relação as bases estruturais da sociedade, não convencemos a todos, e sequer alcançamos políticas públicas colocadas em prática com financiamentos justos, necessários e, muitas vezes, urgentes.

Lev Vigotski concebeu o desenvolvimento prospectivamente. Ao mesmo tempo em que estava à serviço de uma mudança radical da velha sociedade capitalista, construiu as bases de sua psicologia e de sua pedagogia olhando para o futuro, uma vez que é próprio da natureza do método materialista histórico-dialético a análise do movimento, das contradições e das possibilidades, da perspectiva da transformação que supera o velho pela incorporação dele. Vigotski estudou o desenvolvimento psicológico na sua forma dinâmica e processual, procurando a gênese desse desenvolvimento, sempre em movimento: estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança e esse é o requisito básico do método dialético adotado por Vigotski. É esse modo de compreender as práticas educativas - que se quer que sejam inclusivas - que nos move, que nos aponta caminhos para enfrentarmos os muitos desafios que temos na concretização desse objetivo. Trata-se de um projeto de nação e, portanto, de uma luta política, social, econômica, cultural e ética. Trata-se de compreender, como já dito acima, que consubstanciados no método da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, não é possível dissociar a prática da teoria, e que entre elas, há uma relação dialética contraditória de negação da negação.

A lei principal que caracteriza o desenvolvimento psicológico é que ele é histórico, tem momentos determinados - períodos -, sem que estejam subordinados à contagem cronológica do tempo: “o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos da vida e de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 19). A idade pedológica não coincide com a idade cronológica e saber disso nos coloca em uma posição de alerta quando avaliamos uma criança, seja ela com alguma deficiência ou não.

O que queremos olhar, observar e compreender no comportamento dela? O que nos interessa saber para que possamos fazer seu desenvolvimento avançar? “Saber determinar a idade pedológica da criança, ou seja, o nível de desenvolvimento em que se encontram as funções superiores, é um dos principais procedimentos com os quais a pedologia opera” (VIGOTSKI, 2018, p. 21). Este é um procedimento pouco usual para nós porque estamos acostumados a avaliar quantitativamente, matematicamente, o que a criança não sabe, não faz, não consegue, além de nos basearmos, muitas vezes, nos laudos médicos que, em sua maioria são deterministas e parciais. Lembro aqui de uma máxima de Jairo Werner<sup>9</sup>, médico psiquiatra, pesquisador e professor estudioso de Vigotski: “os diagnósticos das crianças devem ser escritos à lápis!”<sup>10</sup>

Vigotski nos mostra quais são as funções psíquicas superiores/complexas/culturais que devem ser desenvolvidas no processo pedagógico: percepção, atenção dirigida e voluntária, memória lógica, fala, pensamento, elaboração conceitual, domínio da vontade, abstração, cálculo, escrita, desenho – ou seja, o que nos torna propriamente humanos, seres de cultura. E como elas se desenvolvem? Nossa vivência no meio humano, cultural, vai nos tornando partícipes das produções humanas. Sem deixar de sermos seres biológicos, somos seres simbólicos! Eis a relação dialética natureza e cultura. “A personalidade é o conjunto das relações sociais. As funções psíquicas superiores [culturais] criam-se no coletivo” (VIGOTSKI, Manuscritos, 1929/2000, p. 35). Na perspectiva aqui assumida, fica mais explícito o papel do(a) educador(a), do(a) professor(a), do outro humano para que aconteça o desenvolvimento de cada novo ser que nasce.

## **A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ESCOLA QUE ENSINA**

Alexis Leontiev, companheiro e discípulo de Vigotski, sustentou que, para se apropriar das aquisições culturais, é necessário estar em relação com o mundo, com a cultura, e que isso acontece nas relações concretas dos processos educativos. “É assim que se aprende a atividade adequada à vida social. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação” (LEONTIEV, 1978, p. 272). Mas não se trata de qualquer processo educacional. Não é qualquer teoria pedagógica, nem qualquer ensino

---

<sup>9</sup> Jairo Werner é Professor Titular da Faculdade de Medicina na Universidade Federal Fluminense em Neuropsiquiatria Infantil / Psiquiatria infantil / Desenvolvimento Infantil.

<sup>10</sup> Comunicação oral.

que promove avanço no desenvolvimento psíquico. O ensino fecundo, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Nesse sentido, o professor precisa estar atento ao que a criança é capaz de desenvolver com auxílio, pois assim será possível não só verificar o que a criança consegue fazer até esse momento, ou seja, o que está consolidado em seu processo de desenvolvimento cultural, mas, também, os processos que ainda estão por se desenvolver.

Estamos diante de outro conceito muito importante: *ensino fecundo*, ou seja, aquele que promove o desenvolvimento das funções psíquicas culturais; aquele que, não se adaptando ao que o indivíduo já sabe, não se limitando às repetições sem sentido e mecânicas, antecede, se adianta ao desenvolvimento das funções superiores ou culturais. Para esse autor, um dos principais critérios do que venha a ser ensino fecundo é que ele promova aprendizagens que elevem os modos de pensar, saindo de uma estrutura de generalização para outra.

Compreender essa passagem de uma estrutura de generalização para outra é fundamental para qualquer processo de ensino. O que dizer, então, do ensino para as crianças e jovens com deficiência? O desenvolvimento das funções psíquicas complexas, aquelas que, nas pessoas com deficiência intelectual, estão mais frágeis, menos desenvolvidas, depende inteiramente da instrução e dos caminhos alternativos organizados e acompanhados pelos educadores. O desenvolvimento das capacidades cognitivas que possibilitam o pensamento mais avançado e mais complexo ocorre, justamente, na aprendizagem dos conteúdos – que são necessários para a formação de conceitos.

Quando tratamos do ensino para as pessoas com deficiência, a elaboração de conceitos científicos parece-nos distante e quase impossível. Há uma tendência de reduzir os objetivos de ensino, simplificar as tarefas propostas e produzir estratégias didáticas também simplificadas. E isso Vigotski já havia denunciado em relação a qualquer programa pedagógico. *O ensino fecundo - o bom ensino, o ensino desenvolvente* - é aquele que: a) busca caminhos alternativos para que todos os alunos aprendam; b) vai além do cotidiano, daquilo que os alunos já sabem e já dominam; c) promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e d) organiza o trabalho educativos de modo coletivo e participativo, na escola. Em um dos textos que compõe o livro *Problemas da Defectologia*, Vigotski (2021a, p. 160) faz uma crítica de modo direto à escola especial (que à época chamava-se Escola Auxiliar): “A criança não quer ir para uma escola para bobos”. Continua ele: “O descenso da posição social provocado pela ‘escola para bobos’,

às vezes, influi até sobre os professores, colocando-os numa espécie de lugar inferior em comparação com os mestres da escola comum.” As crianças e jovens com deficiência parecem nos dizer: *não somos alunos da inclusão, somos alunos da escola!*

A função da escola é, portanto, cumprir com o seu objetivo de socialização do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas. Segundo Saviani (2008), não basta que esses conhecimentos estejam sistematizados na escola. É preciso viabilizá-los aos alunos a fim de que possam, por meio de um método, apropriarem-se do conhecimento. Se o aluno age conscientemente em seu cotidiano e o transforma, significa que houve a superação do conhecimento espontâneo e a inserção de necessidades não cotidianas através da apropriação do conhecimento científico. Portanto, para a Pedagogia Histórico-Crítica, é a finalidade da práxis pedagógica que determina os métodos e os processos de instrução, e não o contrário.

A Pedagogia Histórico-Crítica torna possível relacionar prática educativa escolar e os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural da escola de Vigotski, evitando assim uma instrumentalização simplista e direta dessa teoria para a pedagogia. Uma teoria pedagógica revolucionária deve cumprir a exigência própria da educação escolar, ou seja, a de mediação entre a obra da cultura e o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, promovendo saltos de qualidade no desenvolvimento humano. As crianças e jovens com deficiência intelectual necessitam dessa mediação de modo especial e peculiar. O ensino não deve se deter ao cotidiano nem se dirigir apenas para ele, ficando preso no que já foi conquistado pelos alunos. Trata-se de um caminho diametralmente oposto ao das “pedagogias do aprender a aprender” muito difundidas no campo educacional atual. Os ensinamentos de Vigotski acerca do desenvolvimento das funções superiores têm, na Pedagogia Histórico-Crítica, a mediação possível para que a escola desempenhe seu papel de fornecer aos alunos os meios apropriados para a elaboração conceitual.

Para essa pedagogia, a prática social (as vivências cotidianas) é o início do processo de constituição do conhecimento. E, igualmente, seu resultado, ou seja, estar no mundo, viver as práticas sociais não pode acontecer da mesma forma, com as mesmas limitações que antes da apropriação de conhecimentos cada vez mais amplos, mais generalizados e que superam a visão ingênua e limitada ao cotidiano aparente, sensível e imediato. Pensar sobre a realidade vivida e sentida e nela intervir voluntariamente depende do domínio teórico e prático, conseguido por meio da educação escolar transformadora.

A escrita, como objetivação do que a humanidade construiu, deve ser apropriada por todos, pelos caminhos didáticos necessários a cada um. O acesso ao conteúdo da literatura, das artes, da história e da matemática precisa estar organizado, sistematicamente, desde a educação infantil. De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica e em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural, o bom ensino, o ensino fecundo, promove o desenvolvimento das funções psíquicas culturais/superiores e isso só é possível quando a escola organiza deliberadamente sua programação e suas práticas com vistas ao acesso de todos aos conhecimentos mais ricos. Trata-se de uma luta por melhores condições de aprendizado para todos, com e sem deficiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, procuramos demonstrar brevemente, que apesar do debate teórico-pedagógico nacional ter sofrido um refluxo a partir dos anos 1990, isto ocorreu não pela impossibilidade da realização da teoria na prática como a frase “na prática a teoria é outra” procura afirmar, mas pelo fato de que as reformas educacionais no Brasil, nas últimas décadas, foram formuladas e implementadas sob o escopo de teorias pedagógicas e psicológicas do desenvolvimento humano orientadas por uma perspectiva produtivista de educação, caracterizada pelo primado da ação pedagógica no saber fazer (SAVIANI, 2011), e que na atualidade são hegemônicas nas “lutas das ideias” educacionais.

Como demonstramos por meio dos trabalhos de Bezerra (2012), Khunen (2016), Santos (2016) e Santos (2022), as teorias pedagógicas e psicológicas do desenvolvimento humano dos(as) educadores(as) brasileiros, particularmente da área de educação especial estão embasadas nas “pedagogias do aprender a aprender”, com destaque para a vertente do “aprender a conviver” ou “aprender a viver juntos”, que são vinculados a um projeto educativo de adaptação ao *ethos* social e educacional de caráter competitivo, individualista e promotor de desigualdades, embora o discurso seja de inclusão.

Não obstante, considerando que a realidade é contraditória, defendemos a necessidade dos(as) educadores(as) retomarem o debate teórico-pedagógico, com intuito de discutirem as finalidades da educação – a dimensão política do seu trabalho - principalmente em bases teóricas críticas, pois entendemos que os fins da educação, particularmente da escolar não pode se restringir a preparar alunos para realizarem provas avaliativas em larga escala e/ou simplesmente “conviverem com as diferenças”.

Por isso, recuperarmos alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, para defender um projeto educativo comprometido com a

educação social no sentido atribuído por Vigotski (2021b), sob mediação de um ensino fecundo, capaz de promover uma educação emancipadora para os(as) educadores(as), os(as) estudantes, sejam eles(as) com ou sem deficiência.

Desse modo, esperamos ter contribuído para a retomada e aprofundamento do debate crítico sobre as práticas pedagógicas inclusivas na escola comum, bem como para a compreensão das consequências políticas destas, em uma perspectiva contextualizada em termos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais.

## REFERÊNCIAS

ARELALO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 95–116.

BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão**. 2012. 231 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Unidade de Paranaíba/MS, 2012.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

JANNUZZI, G. S. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 3, p. 9–25. Maio de 2004.

KUHNEN, R. T. **A concepção de deficiência na política de Educação Especial brasileira (1973-2014)**. 2016. 367 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Novo Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 23. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2009. 149p.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal. v. 14, n. 1, p.7–25, Universidade do Minho, 2001.

PRESTES, Z; TUNES, E. A Defectologia de Lev Vigotski, fio condutor da teoria histórico-cultural. **Problemas de Defectologia**, Volume I. São Paulo: Expressão Popular, 2021a. p. 17–26.

- SÁNCHEZ GAMBOA, S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivivência**, Florianópolis, UFSC, v. 6, n. 8, p. 8–20, 1995.
- SANTOS, I. R. **Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR**. 2016. 234 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2016.
- SANTOS, R. M. P. dos. **A concepção de aprendizagem escolar na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (2008-2016)**. 2022. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2022.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5. 96 p.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev., 1. reimpr. Campinas/ SP: Autores Associados, 2011. Coleção Memória da Educação. 474 p.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 130, p. 99–134, jan. 2007b.
- SAVIANI, D. **Entrevista com Dermeval Saviani sobre o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED). 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em nov. 2022.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo/SP: Xamã, 2002, 135 p.
- SILVA, R. H. dos R. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013. 390 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2013.
- VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. v. 21, n. 71, Campinas: Cedes, jul. 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. Organização, edição e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2021a.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento** – escritos de Lev S. Vigotski. Org. e trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2021b.
- VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de Lev Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro/RJ: E-papers, 2018.