

**OS SABERES PEDAGÓGICOS E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

**PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND THE INSTRUCTION OF
STUDENTS WITH DISABILITIES: CONTRIBUTIONS FROM THE
CULTURAL-HISTORICAL THEORY**

**EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO Y LA EDUCACIÓN DE LOS
ALUMNOS CON DISCAPACIDAD: APORTACIONES DE LA
TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL**

**Ana Paula de Freitas¹
Evani Andreatta Amaral Camargo²
Maria Inês Bacellar Monteiro³**

Resumo

O que há de específico nos saberes pedagógicos para a educação de alunos com deficiência? A partir desse questionamento, reflete-se neste texto sobre a educação desses alunos no contexto da educação inclusiva, à luz da perspectiva histórico-cultural. No contexto dos marcos que culminaram na proposta de educação inclusiva no mundo e no Brasil, propõe-se um estudo teórico-conceitual, com destaque para textos de Lev Vigotski e alguns de seus comentadores contemporâneos acerca das questões de desenvolvimento e deficiência. Para essa perspectiva é preciso investir nas possibilidades de desenvolvimento, considerar as relações sociais, as singularidades dos sujeitos, rejeitando determinismos que impedem o reconhecimento da diversidade humana. Assume-se a dialética como movimento analítico e destaca-se que os princípios explicativos da perspectiva histórico-cultural fundamentam os saberes pedagógicos de professores em relação aos alunos com deficiência na sala de aula comum. Entretanto, as políticas públicas educacionais brasileiras, gestadas em um modelo econômico neoliberal, configuram-se como um impasse, tendo em vista as propostas coletivas e sociais desta perspectiva. As reflexões apresentadas constituem uma resistência necessária para a transformação social que só pode ocorrer no contexto da coletividade.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Desenvolvimento Humano.

Abstract

¹Doutora em Educação pela Unicamp. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1570-1996>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8758283696346416>. E-mail: freitas.apde@gmail.com

²Doutora em Educação pela Unicamp. Professora aposentada. Docente do Curso de Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda (2012-2019). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8952-4796>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9848837239600832>. E-mail: evaniamaral@gmail.com

³Doutora em Psicologia pela USP. Professora Aposentada. Docente visitante da Unifesp (2019-2021). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2115-989X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5832227485378462>. E-mail: monteirobim@gmail.com

What is specific about pedagogical knowledge for the education of students with disabilities? With that in mind, this text contemplates the instruction of such students in the context of inclusive education from the cultural-historical perspective. In the context of the milestones that culminated in the proposal for inclusive education in the world and in Brazil, a theoretical and conceptual study is proposed with emphasis on texts by Lev Vygotsky and some of his contemporary commentators on the issues of development and disability. From such viewpoint, one must invest in the possibilities of development, consider the social relations, the singularities of the subjects, rejecting determinisms which hinder the acknowledgement of human diversity. Dialectics is inferred as an analytical movement, and the explanatory principles of the cultural-historical perspective are highlighted as substantiating the pedagogical knowledge of teachers regarding students with disabilities in the regular classroom. However, the Brazilian educational public policies, conceived in a neoliberal economic model, are an impasse in view of the collective and social proposals of this perspective. The reflections presented constitute a necessary resistance for the social transformation that can only occur in the context of collectivity.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Human Development.

Resumen

¿Qué hay de específico en los conocimientos pedagógicos para la educación de los alumnos con discapacidad? A partir de esta cuestión, este texto reflexiona sobre la educación de estos alumnos en el contexto de la educación inclusiva, a la luz de la perspectiva histórico-cultural. En el contexto de los hitos que culminaron con la propuesta de educación inclusiva en el mundo y en Brasil, se propone un estudio teórico y conceptual, con énfasis en los textos de Lev Vygotsky y algunos de sus comentaristas contemporáneos sobre los temas de desarrollo y discapacidad. Para esta perspectiva es necesario invertir en las posibilidades de desarrollo, considerar las relaciones sociales, las singularidades de los sujetos, rechazando los determinismos que impiden el reconocimiento de la diversidad humana. Se asume la dialéctica como movimiento analítico y se destaca que los principios explicativos de la perspectiva histórico-cultural fundamentan el conocimiento pedagógico de los docentes en relación con los alumnos con discapacidad en el aula común. Sin embargo, las políticas públicas educativas brasileñas, concebidas en un modelo económico neoliberal, se configuran como un impasse, ante las propuestas colectivas y sociales de esta perspectiva. Las reflexiones aquí presentadas constituyen una resistencia necesaria para la transformación social que sólo puede darse en el contexto de la colectividad.

Palabras clave: Educación especial; Educación inclusiva; Desarrollo humano.

Introdução

As professoras comovem-se diante do enigma que a “alteridade deficiente” lhes apresenta, indagando-se acerca da condição humana e da dimensão ética de seu fazer e de seu estar junto a ela, ao mesmo tempo em que paralisam diante das incertezas que “esse outro” suscita. Entregam-se ao encontro, experimentando-se e, desconcertadas, reconhecem não mais saber o que fazer e como. Acolhem “esse outro” e dele desistem, esquecendo-o, à medida que se vão acostumando com as dificuldades que ele aporta (Fontana, Furgeri & Passos, 2004, p.151).

A epígrafe acima, retirada do texto escrito por Roseli Fontana, Denise Furgeri e Lorena Passos em 2004, para compor o livro “Políticas e Práticas de Educação Inclusiva”, organizado por Maria Cecília Rafael de Góes e Adriana Lia F. Laplane, já trazia a preocupação com o drama de professoras que viviam uma experiência

perturbadora em suas salas de aula com a proposta de educação inclusiva. Muitas sentiam-se despreparadas para enfrentar a tarefa de ensinar alunos marcados pelo rótulo de “alunos com deficiência”. Afinal, o que há de específico nos saberes pedagógicos que os professores deveriam saber para o trabalho de ensinar?

Guiadas por esse questionamento, buscamos refletir sobre a educação de alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar. No âmbito global, a proposta de educação inclusiva emergiu, sobretudo, a partir dos anos de 1990 e, desde então, tem provocado transformações nos modos de conceber e planejar o ensino para alunos com deficiência, mobilizando diferentes atores sociais: governos, educadores, famílias e pessoas com deficiência.

No cenário mundial, a noção de inclusão escolar é gestada com base nos pressupostos do Banco Mundial que compreende a educação como caminho para o desenvolvimento humano e erradicação da pobreza e nesta direção “a Unesco (2005) assume que ela é [...] um meio para desenvolver o capital humano, para melhorar o desempenho econômico e as capacidades e as escolhas individuais, a fim de desfrutar das liberdades de cidadania” (Souza, 2013, p. 37).

Documentos como a “Declaração Mundial de Educação para todos” e “Declaração de Salamanca” foram elaborados a fim de sustentar o compromisso com a educação da imensa massa populacional que vive abaixo da linha da pobreza e das condições reais de grande parte das crianças que não têm acesso à educação escolar. Nesta direção era importante também atentar-se para a educação das crianças com deficiência a fim de se atingir as metas propostas de diminuição das desigualdades pela via da educação. Assim, tem-se que, as políticas de educação inclusiva foram pensadas a partir dos princípios de que a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular se organiza em torno do acesso à educação gratuita e compulsória; equidade, inclusão e não discriminação e direito à educação de qualidade. Souza (2013) e Souza e Dainez (2022) esclarecem que os documentos normativos dessas políticas estão estruturados sob a égide dos direitos humanos. Sobre esta questão, as autoras analisam que

[...] por um lado, ter um sistema protetivo internacional apoiado nos direitos humanos ajuda regular a barbárie [...] por outro lado [...] é denunciado que a proposição de

políticas globais pode levar à descaracterização nacional por meio de imposições culturais denominadas imperialistas [...] (Souza & Dainez, 2022, p. 2).

O Brasil, acompanhando o movimento mundial, a partir de 1990 tece suas políticas inclusivas também em torno dos princípios dos Direitos Humanos, o que configura um avanço tendo em vista a história da educação da pessoa com deficiência em nosso país, pautada pelo descaso dos órgãos públicos e pelo oferecimento de modo paralelo ao ensino comum, em instituições não governamentais e salas especiais nas escolas comuns (Jannuzzi, 2006; Kassir, 2011). O paradigma inclusivo representa um novo modo de conceber a deficiência, trata-se do modelo social, que se orienta para a ideia de romper com as barreiras que impedem a pessoa com deficiência de inserir-se na sociedade e viver com autonomia, deslocando-se do modelo médico, até então prevalente e sustentado pela concepção de deficiência a partir do viés biologizante que salienta a dimensão orgânica e focaliza o déficit individual.

Destacamos que na Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 (Brasil, 1996), a educação especial se torna uma modalidade de ensino, eixo transversal que perpassa as demais modalidades e afirma a escola comum como locus prioritário para a inserção de alunos elegidos como público-alvo da educação especial. A transversalidade configura-se como elemento novo, que suprime condições de excepcionalidade ao processo de inclusão (Baptista, 2019). Em 2008, após amplo debate em uma perspectiva democrática, um grupo de trabalho composto por membros do Ministério da Educação e por integrantes da sociedade civil (pesquisadores e formadores da área da educação especial), elabora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) que

[...] é compreendida como parte de um momento histórico que aproxima as iniciativas e as diretrizes brasileiras de proposições internacionais que anunciam uma ressignificação do conceito de deficiência – afirmação da perspectiva social -, assim como indicam um novo desenho institucional para a garantia do direito à educação (Baptista, 2019, p.1).

Tal política configura-se como um marco significativo na história da educação especial, pois prevê a matrícula de alunos público-alvo da educação especial na rede comum de ensino, com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que

pode ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em entidades privado-filantrópicas, no contraturno, de modo complementar (para alunos com deficiência ou com transtornos globais de desenvolvimento) ou suplementar (para aqueles com altas habilidade/superdotação). Isso permitiu o aumento considerável desses estudantes matriculados nas escolas comuns, como atestam os estudos de Meletti e Ribeiro (2014) e Rebelo e Kassar (2018). Todavia, também é notório que a educação oferecida a esse público não tem possibilitado o desenvolvimento de suas máximas potencialidades e a aprendizagem escolar ainda é um problema a ser vencido.

No interior das instituições escolares, em geral, temos visto “a presença desses alunos como acessória, sem afetar o projeto da escola, o que se reflete na realização de pequenos ajustes ao aprendiz e na atribuição dessa responsabilidade quase exclusivamente ao professor” (Góes, 2004, p.69). Complementando, no processo educacional brasileiro, a diversidade, em qualquer de suas formas, tem mantido alunos excluídos, apesar das propostas legais e discussões que ocorrem há décadas nos meios de formação, deixando, como dito pela autora acima, a responsabilidade para os professores e unidades escolares.

Em 2015 tivemos a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) que reforça a efetivação de um sistema educacional inclusivo em todas as modalidades, com o objetivo de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem, incluindo o AEE. Todavia, a mesma parece não ter sido efetivada. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, minimizou as possibilidades para o público-alvo da Educação Especial, em sua Política de Educação Inclusiva, tendo em vista que as propostas e conquistas foram tratadas superficialmente e diluídas ao longo do texto. De um lado, a proposta da BNCC de dar uma formação educacional de base comum aos alunos brasileiros é importante; de outro, com um currículo padronizado para todas as instituições de ensino corre-se o risco, como vem sendo observado, de não atender a diversidade de todos os alunos em sala de aula. A base curricular nas diferentes etapas de ensino não pode servir como instrumento de exclusão para qualquer aluno.

As políticas educacionais, no âmbito de um sistema econômico neoliberal, não têm contribuído para as transformações necessárias para que se efetive a educação

escolar pública e de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. E, nesta direção, as propostas em curso no Brasil não vem sustentando as especificidades inerentes à condição humana e têm desafiado cotidianamente os professores diante da diversidade de alunos que habitam as instituições escolares.

Em pesquisas anteriores (Freitas, Monteiro & Camargo, 2015; Camargo, Monteiro & Freitas, 2016) nos deparamos com as incertezas de professoras em relação ao modo de ensinar os estudantes com deficiência. Por muitas vezes, durante encontros formativos que realizamos na perspectiva da parceria universidade-escola pública, ouvimos suas narrativas: “a gente olha, são totalmente perfeitos, aí a gente fala, no⁴ssa, mas porque ele não consegue aprender, porque essa dificuldade?...”, “ela é muito hiperativa, então, é o caso de uma ritalina, uma consulta médica, porque se ela se concentrar ela consegue, mas ela é tão hiperativa, ela não consegue fazer nada...” “até aquilo que você está mostrando, eles perdem o interesse rápido, acho que é a dificuldade, você já passou a primeira, a segunda, eles não fazem, simplesmente não fazem...”⁵. Ao narrarem, as professoras revelam não compreenderem as dificuldades que os alunos apresentam, atribuindo a falta de interesse e de atenção deles às condições orgânicas.

Constatamos que nos dizeres dessas professoras está implícito um ‘não saber’ ou um saber orientado por uma visão médica. Assim, as perguntas que mobilizam o desenvolvimento deste estudo são 1. Que saberes pedagógicos são necessários para que os professores da sala comum possam ensinar alunos com deficiência? e 2. Quais as especificidades destes saberes pedagógicos?

Pereira (2022), com foco no ensino de crianças diagnosticadas com autismo, aponta que os docentes têm priorizado saberes advindos da clínica (saberes médicos) em detrimento de saberes pedagógicos e, muitas vezes, isso culmina em paralisação de seu trabalho. Por não saberem como lidar com as diferentes condições orgânicas, os professores acabam excluindo os alunos das atividades, ou investindo em adaptações curriculares que, em geral, tendem a simplificação e descontextualização do ensino e não atendem as singularidades dos alunos.

⁴ Omissão para garantir o anonimato durante o processo de avaliação do artigo.

⁵ Narrativas extraídas do banco de dados dos pesquisadores.

Para nós, saberes pedagógicos são aqueles que possibilitem aos docentes levarem seus alunos com desenvolvimento típico ou extranormal à ampliação de suas capacidades simbólicas e culturais. Alegamos que são saberes que oportunizam que a função social da escola - de acesso ao desenvolvimento cultural - seja cumprida.

Nosso objetivo é apontar saberes pedagógicos necessários para ensinar alunos com deficiência no contexto da escola comum e quais seriam as suas especificidades a fim de contribuir com o debate acerca da educação especial e da educação inclusiva. Debate que foi acentuado, sobretudo, a partir do Decreto nº 10502/2020⁶ que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida, que representou um retrocesso nas árduas conquistas históricas da educação da pessoa com deficiência, como salientado por estudos como os de Pletsch e Souza (2021).

Em nossa perspectiva e acompanhando as normativas vigentes, compreendemos que a Educação Especial atua de forma colaborativa com os demais níveis de ensino na busca de recursos e estratégias que garantam a inclusão e a acessibilidade escolar dos alunos público-alvo da educação especial. Por se tratar de uma modalidade transversal, não cabe a prerrogativa de escolha de matrícula na escola comum ou especial, como induzido pelo referido Decreto. A educação inclusiva é uma política pública pautada nas orientações internacionais em prol dos direitos humanos e na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), que garante a obrigatoriedade de matrícula de todos os alunos no sistema de ensino público.

A fim de sustentar as discussões pretendidas, realizamos um estudo teórico-conceitual (Demo, 1995) no qual mobilizamos contribuições de Vigotski acerca do desenvolvimento humano e, especialmente, do desenvolvimento de pessoas com deficiência (Vigotski, 1995, 1997, 2018 e 2021). Também travamos um diálogo com estudiosos contemporâneos do legado vigotskiano (Stetsenko & Selau, 2018; Dainez & Freitas, 2018; Souza & Dainez, 2022, entre outros). Em consonância com a abordagem teórico-metodológica vigotskiana, assumimos a dialética como movimento de análise, o que nos leva ao exercício de considerar as proposições teóricas e relacioná-las com

⁶ Em 1º de janeiro de 2023, o decreto foi revogado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva.

condições concretas da educação escolar contemporânea no Brasil, de modo a apontar entraves e possibilidades, no que diz respeito aos saberes pedagógicos para ensinar alunos com deficiência inseridos na escola comum.

Para isso, traremos a seguir, as contribuições da teoria histórico-cultural para se pensar a educação de pessoas com deficiência argumentando que os saberes pedagógicos devem deslocar-se da especificidade do orgânico para centrar-se na especificidade pedagógica. Consideramos que a concepção dialética do desenvolvimento humano proposta por Vigotski orienta para as vias prospectivas de desenvolvimento: disponibilização e criação de recursos, inserção dos alunos com deficiência em práticas sociais com a mediação humana e intensificação de ações que invistam na instrução, de modo coletivo, prospectivo e dinâmico.

As contribuições de Vigotski para se pensar os saberes pedagógicos necessários ao ensino de alunos com deficiência

Ao mobilizarmos a teoria histórico-cultural para problematizar os saberes pedagógicos em relação às possibilidades de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, temos que refletir a respeito de alguns princípios gerais da teoria e como eles impactam as ações pedagógicas em relação a esses alunos. Nos guiamos pelo movimento dialético entre as leis gerais do desenvolvimento humano e suas manifestações específicas, entre o comum e o particular e entre o coletivo e o singular. Stetsenko e Selau (2018) pontuam que para Vigotski, o desenvolvimento da pessoa com deficiência demanda ser compreendido como um processo sociocultural, imerso em práticas sociais colaborativas, pois este é o caminho nuclear por meio do qual qualquer desenvolvimento toma curso. Nesta direção, quando o desenvolvimento orgânico é impossível, o desenvolvimento cultural torna-se imprescindível.

As proposições vigotskianas acerca do desenvolvimento humano para todas as pessoas são fundamentais para ancorar nosso argumento do que consideramos saberes pedagógicos necessários aos professores no contexto da escola comum. Motivado pelas condições políticas e sociais de seu tempo, o autor se orienta pelos pressupostos dialéticos marxistas para a compreensão do desenvolvimento, que para ele é do tipo

revolucionário, um complexo processo dialético, caracterizado por transformações qualitativas. O desenvolvimento humano é tomado como um processo em transformação, que diz respeito à história pessoal do indivíduo entretecida com a história humana e constituído na dinâmica da vida social e cultural.

A fim de compreender o novo homem que surgia pós revolução socialista, Vigotski (1995, 2000) busca uma nova psicologia que fosse de encontro às correntes psicológicas dominantes naquele momento, especialmente, aquelas “posições idealistas, subjetivistas ou introspeccionistas, que consideravam os fenômenos psíquicos imateriais; ou posições organicistas que reduziam a explicação do comportamento humano a reações, reflexos condicionados e à utilidade biológica da psique” (Smolka, Nogueira, Dainez & Laplane, 2021, p. 1369). Assim o autor defende veementemente que as funções psíquicas superiores se desenvolvem sobre bases materiais, ou seja, são as condições concretas de vida humana que determinam a constituição psíquica. É a experiência vivida que determina a consciência, nos diz Vigotski (1996). É com essa proposição que o autor elabora a tese da natureza social do desenvolvimento humano, na qual destaca a importância das relações sociais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, afirma que “[...] toda função entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (Vigotski, 1995:150, tradução nossa).

Isso nos permite compreender que tais funções (atenção voluntária, memória lógica, elaboração de conceito, imaginação, vontade, entre outras) não estão prontas na criança ao nascimento e não são determinadas pelas bases exclusivamente biológicas, é no entrelaçamento das linhas de desenvolvimento biológico e cultural, que essas funções emergem e se desenvolvem (Vigotski, 1995). Pino (2003, p. 52, grifo do autor), ao explicar tais ideias, atesta que

[...] isso quer dizer duas coisas: primeiro, que as condições *naturais* de existência não podem dar origem às *funções superiores* ou culturais, embora sejam a condição necessária para que elas aconteçam; segundo, que estas não preexistem à história do desenvolvimento do homem, mas surgem nessa história ao mesmo tempo que a constituem.

Obviamente, quando refletimos sobre tal postulado para pensar no desenvolvimento de crianças com deficiência, vislumbramos caminhos prospectivos de possibilidades, e consideramos que a educação escolar, espaço de relações sociais, de partilha e de produção de cultura, possa vir a ser um lócus privilegiado para as condições de desenvolvimento humano dessas crianças.

Segundo Vigotski (1995), a constituição das funções psíquicas superiores, culturais, se dá nas interações com os outros do grupo, ou seja, na interação social, pelo processo de mediação semiótica, que, junto com a tese da natureza social do desenvolvimento, se configura como princípio explicativo da abordagem histórico-cultural. A ideia de que “através dos outros constituímos-nos” (Vigotski, 2000, p. 24) é central para a compreensão de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre necessariamente por meio da mediação semiótica, pelo outro. A palavra do outro se torna o signo principal, o outro atribui sentidos aos gestos, às ações, às palavras da criança e, neste processo, pela significação, isto é, produção e uso de signos nas relações entre indivíduos, se dá a passagem do plano social para o pessoal. Pino (2003, p. 56) considera que “o poder de significar é o poder de criar as coisas, uma vez que estas só têm existência para o homem quando este as nomeia, ou seja, atribui-lhes uma significação”.

Stetsenko (2022, p. 7) destaca que a constituição das funções psíquicas superiores vai sendo construída pela práxis colaborativa humana que, para a autora, diz respeito as práticas dialógicas e relacionais, porém, mais do que isso, “tem a ver com pessoas coletiva e materialmente produzindo as condições de sua existência, enquanto, ao longo do caminho, necessariamente interagem, dialogam, se relacionam, assim como vêm a desenvolver especificamente processos psicológicos humanos, agenciamento e subjetividade.” Consideramos tal ideia promissora para as discussões que trazemos neste texto acerca dos saberes pedagógicos necessários para ensinar alunos com deficiência na escola comum, uma vez que o contexto escolar pode ser fecundo em situações de partilha, de trocas e trabalho coletivo, mediados pela linguagem e por

diferentes instrumentos técnico-semióticos, isto é, instrumentos criados na/pela cultura humana e que carregam significação.

Deste modo, refletimos sobre o compromisso da ambiência escolar na constituição psíquica das crianças. Em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, Vigotski (2018, p. 88) discute o papel do meio, que para ele “é a fonte de todas as características especificamente humanas”. O importante é encontrar a relação que existe entre a criança e o meio e como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um acontecimento vivido. Pino (2010) esclarece que não é o meio em si que exerce influência sobre a criança, mas o modo como cada uma delas, na relação com o outro, significa a experiência. Em consonância com os princípios dialéticos que sustentam a teoria vigotskiana, o meio pode tanto se concretizar como fonte de desenvolvimento ou como locus de impedimentos de novas formações psíquicas (Dainez, 2017).

Neste sentido, relações de ensino significativas são fundantes para que os alunos tenham oportunidades efetivas de aprendizagem escolar. No caso de alunos com deficiência, é importante que os educadores compreendam que os princípios gerais de desenvolvimento humano propostos por Vigotski são os mesmos para todas as pessoas: a dimensão social e semiótica do desenvolvimento humano.

Vigotski interessa-se pelos estudos do desenvolvimento da criança normal ou anormal, pois para ele a compreensão do desenvolvimento atípico é a chave para o entendimento dos processos comuns ou típicos (Tunes & Prestes, 2021). Seus trabalhos investigativos no campo denominado de defectologia - estudos sobre deficiência - produzidos entre os anos de 1924 e 1933 e os posicionamentos que assume, além de extremamente contemporâneos, são frutíferos para nos auxiliar na compreensão das questões que perpassam a educação das pessoas com deficiência, em nosso cenário atual, tais como, o ensino no contexto das políticas de inclusão escolar, temática que abordamos neste trabalho. O vigor de suas elaborações permite-nos deslocar de concepções hegemônicas sobre o desenvolvimento humano marcadas pelo determinismo biológico e de práticas educacionais advindas do modelo médico, especialmente relativas às crianças com deficiência.

A temática da diversidade perpassa todos os textos de Vigotski (1997, 2021) sobre a deficiência. O autor reconhece as diferenças como características do humano que surgem na ontogênese, na história e na cultura, em outras palavras, as singularidades nos constituem e se formam no entrelaçamento dos planos cultural e biológico. Assim, Vigotski compreende que o déficit não define a pessoa com deficiência e afirma que “[...] a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de *outro modo*” (Vigotski, 2021, p. 148, grifo do autor).

Vigotski defende que a educação de pessoas com deficiência precisa ser orientada não para o déficit orgânico, mas para as múltiplas possibilidades sociais de caminhos possíveis para o desenvolvimento. Neste sentido, concordamos com Moysés e Angelucci (2021, p. 10) quando afirmam que “valorizar a diversidade humana e combater as desigualdades socialmente construídas significa minar as bases da medicalização e da patologização da vida”. O déficit ou as especificidades orgânicas, presentes nos alunos com deficiência, não podem ser vistos como impeditivos do processo de desenvolvimento e, portanto, não podem constituir barreira para o ensino escolar. Dito de outro modo, o que impede uma criança com deficiência ser partícipe da vida escolar não é sua condição orgânica, mas sim barreiras de ordem social, psicológica e física, produzidas no âmago das condições concretas em que as políticas de educação no contexto brasileiro têm sido elaboradas e implantadas, privilegiando currículos homogêneos e pautados em competências, diretrizes para a formação docente orientadas para um currículo mínimo e lógicas avaliativas excludentes. Soma-se a isso, o fato de continuarmos a lidar com determinismos biológicos que servem para afirmar desigualdades sociais, como atestam Stetsenko e Selau (2018).

Em seu texto, “O coletivo como fator de desenvolvimento da criança com deficiência”, Vigotski (1997, 2021) afirma a importância do outro, do grupo, das condições sócio-históricas para o desenvolvimento e constituição das pessoas com deficiência. Para Vigotski, esta é uma lei geral para todas as crianças, com desenvolvimento normal ou extranormativo. As formas coletivas de colaboração são a

fonte de onde nascem as funções psíquicas superiores. Essa lei traz um significado particular para a compreensão do desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças com deficiência, pois há uma diferença entre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e das funções elementares que se torna a chave para a compreensão do desenvolvimento psíquico dessas crianças. As funções elementares se encontram alteradas em uma criança com deficiência e tal alteração é consequência primária da deficiência; já as insuficiências no desenvolvimento das funções psíquicas superiores são chamadas de complicações secundárias, que se produzem no âmbito das relações sociais, em decorrência das inúmeras barreiras que a criança encontra no meio em que se insere, e que singularizam sua personalidade.

Deste modo, para Vigotski, não sendo possível alterarmos as funções elementares uma vez que estas são as menos dependentes das condições concretas de vida da criança, as possibilidades para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com alguma deficiência se encontram na esfera das funções psíquicas superiores, que se formam a partir da esfera social. Isso nos leva a refletir acerca do papel do grupo social para vislumbrar e planejar condições efetivas de novos modos de participação das crianças com deficiência nas distintas práticas sociais, como, por exemplo, a educação escolar. A ideia que subjaz aqui diz respeito ao conceito de compensação discutido por Vigotski em diferentes momentos de seus estudos sobre deficiência e, portanto, com nuances diversas, conforme apontado por Dainez e Smolka (2014).

Das elaborações vigotskianas sobre a noção de compensação, destacamos as que apontam para as formas coletivas e colaborativas de relação das crianças com o seu grupo social, formas essas que sustentam a produção de significação; destacamos ainda a ideia de que a condição de deficiência demanda modos de interação e mediação contínuos e guiados por instrumentos técnico-semióticos, valendo-se de recursos auxiliares e caminhos alternativos, sempre que necessário.

Orientado por essas teses acerca das condições e possibilidades de desenvolvimento de crianças com deficiência, Vigotski (1997, 2021) teceu severas críticas à pedagogia corretiva e ao viés de piedade e filantropia presentes na educação especial de sua época. Em consonância com as regularidades das leis de

desenvolvimento humano, Vigotski argumenta a favor de uma educação social, que tenha como finalidade máxima a (trans)formação das funções psíquicas superiores, o desenvolvimento humano integral, deslocando-se do viés corretivo sensorial e de adaptação da criança ao meio. Nessa perspectiva, as ideias do autor nos permitem compreender que, para ele, a escola tem um papel central na vida das crianças com deficiência, torná-las partícipe de sua (trans)formação social. Dainez e Freitas (2018), ao refletirem sobre a educação social proposta por Vigotski, afirmam a necessidade de planejar projetos educacionais, orientados para as atividades coletivas e formas de colaboração que efetivamente considerem a heterogeneidade como fonte de desenvolvimento.

Assim, consideramos que os saberes pedagógicos para ensinar alunos com deficiência demandam ser compreendidos à luz dos princípios explicativos elaborados por Vigotski (2000, 1995) em sua busca para entender o processo de tornar-se humano, nas situações concretas de vida. Suas teses sobre a natureza social do desenvolvimento e a mediação semiótica ressoam para nós como basilares no direcionamento desses saberes, uma vez que nos permitem afirmar que a dimensão social e semiótica conduz os modos de desenvolvimento de qualquer pessoa, incluindo as com deficiência.

Considerações finais

Neste texto tivemos como objetivo refletir sobre os saberes pedagógicos necessários para que professores possam ensinar alunos com deficiência, salientando aspectos da perspectiva histórico-cultural que consideramos nucleares para a compreensão desses saberes. A fim de responder nossas questões iniciais, retomamos alguns aspectos que podem contribuir com o fazer pedagógico dos professores no contexto da escola comum.

Um primeiro aspecto refere-se às mudanças nas concepções que têm marcado, não exclusivamente a prática dos professores, mas que refletem uma noção construída historicamente e que faz parte do imaginário social, que entende a deficiência como uma condição puramente biológica e limitante. Na concepção dialética da deficiência, o olhar prospectivo vislumbra a construção de pontos de partida para a criação de

caminhos que permitam o acesso a todo conhecimento produzido pela humanidade. Admitimos que as concepções que norteiam as interações entre professores e seus alunos com deficiência no espaço escolar constituem um assunto complexo que ainda exige muita reflexão e prática. Todavia, consideramos que podemos mudar concepções marcadas pelo déficit e que não contribuem para o processo de ensino, criando espaços formativos fundamentados teoricamente, que levem os professores a compartilhar suas experiências e (trans)formar suas ações.

A compreensão do processo de ensino e aprendizagem constitui um outro aspecto importante para uma prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que se constituem nas práticas sociais e coletivas. Deste modo, uma organização de ensino orientada para as interações entre alunos, mediadas pelos instrumentos técnico-semióticos, com espaço para circulação da produção cultural (artística e científica) pode promover experiências sociais significativas que contribuem para a criação de formas qualitativamente novas de desenvolvimento. Nesse processo, destacamos a linguagem, pelo seu caráter constitutivo do humano; linguagem que nomeia, significa, informa, questiona, atribui sentidos aos gestos, às expressões, às ações das crianças com deficiência. Nas relações ensino-aprendizagem, é pela linguagem, em suas múltiplas formas, que a significação se realiza.

Um terceiro aspecto a ser considerado em relação aos saberes pedagógicos é concernente às especificidades dos alunos com deficiência. Neste sentido, ressaltamos a importância do conhecimento pelos professores de que as leis gerais do desenvolvimento são as mesmas para os alunos com ou sem deficiência. Em vista disso, na ambiência escolar, as metas curriculares propostas devem ser iguais, investindo-se em vias prospectivas de desenvolvimento e recursos auxiliares para atender as peculiaridades dos alunos com deficiência. Tais vias constituem caminhos educacionais que possibilitam a criação e a disponibilização de diferentes recursos instrumentais e novos modos de mediação. Neste aspecto, ressaltamos que esses caminhos emergem das práticas sociais, colaborativas, ou seja, se um aluno ainda não lê ou não fala, um outro pode ler ou falar por ele; o sistema educacional pode prover recursos, tais como, um

sistema de comunicação alternativa, o sistema de escrita Braille, o investimento na língua de sinais, entre outros.

Vimos salientando neste texto, o que consideramos saberes necessários para o ensino de alunos com deficiência no contexto da escola comum, fundamentados na perspectiva histórico-cultural. Os conceitos e proposições destacados acima podem constituir tais saberes. Entretanto, não podemos perder de vista as condições concretas em que as políticas educacionais em curso no Brasil são gestadas, alinhadas com um modelo econômico neoliberal, que se contrapõe a concepções de desenvolvimento humano contra-hegemônica, tal como a perspectiva aqui referida. Ainda assim, acreditamos que reflexões como as que apresentamos neste texto constituem uma resistência necessária para encontrar caminhos de transformação social que só podem ocorrer em práticas coletivas e colaborativas.

Referências

- Base Nacional Comum Curricular* (2018). BNCC. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- Baptista, C. R. (2019). Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 1-19 <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>
- Camargo, E. A. A.; Monteiro, M. I. B. & Freitas, A. P. de. (2016). Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo. *Revista de Educação – Puc-Campinas*, v. 21(1), 45-57. <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2891>
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Brasília, DF: Senado. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Dainez, D. (2017). Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. *Revista de Psicologia*, v. 26 (2), 1-10 Universidad de Chile Santiago, Chile.
- Dainez, D., & Freitas, A. P. de. (2018). Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. *Horizontes*, v. 36(3), 145–156. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.685>
- Dainez, D.; & Smolka, A. L. B. (2014). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa* [online], v. 40(4), 1093-1108. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>.

- Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (2020) Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-80529948>.
- Demo, P. (1995). *Metodologia científica em Ciências Sociais*. 3ª ed. São Paulo: Atlas.
- Freitas, A. P. de; Monteiro, M. I. B. & Camargo, E. A. A. (2015). Contradições no/do cotidiano escolar: professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade. *Horizontes*, v. 33(2), 27-36. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.245>
- Fontana, R. A.C.; Furgeri, D. K.P.; & Passos, L. V.L (2004). Cenas Cotidianas de Inclusão. In Góes, M.C.R. de; & Lapalane, A.L.F. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. (1ª ed., pp. 149-165). Campinas: Autores Associados.
- Góes, M.C.R. de. (2004). Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: Góes, M. C. R. de & Laplane, A. L. F. (orgs.) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. (1ª ed., pp.69-92). Campinas: Autores Associados.
- Jannuzzi, G. M. (2006). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. (2ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Kassar, M. C. M. (2011). Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios da Implantação de uma Política Nacional. *Educar em Revista*, v. 41, 61-79. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, http://portal.mec.gov.br/pdf/lei9394_1d1bn1.
- Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 (2015). Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). http://www.planalto.gov.br/_ato2015.
- Meletti, S. M. F.; & Ribeiro, K. (2014). Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Cedes*, v. 34 (93), 175-190.
- Moysés, M. A.; & Angelucci, B. Prefácio. (2021). In: Vigotski, L. S. *Problemas da defectologia*. v. 1 (1ª ed., pp. 9-16). São Paulo: Expressão Popular.
- Pereira, D. N. G. (2022). *Por entre olhares, o humano: processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do Ensino Fundamental*. [Tese de Doutorado, Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação em Educação]. Repositório da Universidade São Francisco. <https://www.usf.edu.br/educacao/teses.vm?lang=br>
- Pino, A. (2003). A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: Placco, V. M. N. (Org.) *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. (1ª ed., pp. 33-62). Educ.
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, v. 21(4), 741-756.

- Pletsch, M. D., Souza, F. F. (2021). Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16(2), 1286-1306. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>
- Rebelo; A. S. & Kassar, M. M. (2018). Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 29 (70), 276-307. <https://doi.org/10.18222/eaev0ix.3989>
- Smolka, A. L. B., Nogueira, A. L. H., Dainez, D. & Laplane, A. L. F. (2021). Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. *Revista Artes de Educar*. v. 7(3), 1364-1389. <https://doi.org/10.12957/riae.2021.63920>
- Souza, F. M. (2013). *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação]. Repositório da Universidade Estadual de Campinas. <http://repositorio.unicamp.br/>
- Souza, F. F., Dainez, D. (2022). Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. *Educação e Realidade*, v. 47, 1-18. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116863vs01>
- Stetsenko, A. (2022). O desafio da individualidade na Teoria da Atividade Histórico-Cultural: dialética “coletividade” a partir de um posicionamento ativista transformador. *Práxis Educativa*, v. 17, 1-22. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19943.014>
- Stetsenko A.; Selau, B. (2018). A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos. (Apresentação para a “Edição Especial – a Defectologia de Vygotsky”). *Educação*. v. 41 (3), 315-324, <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.32668>
- Tunes, E.; Prestes, Z. (2021). A defectologia de Lev Semionovitch Vigotski, fio condutor da teoria histórico-cultural. In VIGOTSKI, L. S. *Problemas da defectologia*. V. 1 (1ª ed., pp. 17-26) São Paulo: Expressão Popular.
- Vigotski, L.S. (1995). *Obras escogidas*, v. 3. Madri: Visor.
- Vigotski, L. S. (1996) Teoria e método em psicologia. (1ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (1997). *Obras escogidas*, v. 5. Madri: Visor
- Vigotski, L.S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, nº 71, 21-44.

Vigotski, L.S. (2018). *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução e organização Prestes, Z. & Tunes, E. Rio de Janeiro: e-papers.

Vigotski, L. S. (2021). *Problemas da defectologia*. V. 1 Organização, edição e tradução Prestes, Z. & Tunes, E. (1ª ed.). São Paulo: Expressão Popular.

Recebido: 29/10/2022

Aceito: 10/01/2022

Publicado: 30/06/2023

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.