

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND SCHOOL EDUCATION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y EDUCACIÓN ESCOLAR PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Anna Maria Lunardi PADILHA ¹

Régis Henrique dos Reis SILVA ²

Resumo: O propósito deste texto é discutir a relação entre o movimento histórico, social e educacional da Educação Inclusiva no Brasil e a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica como práxis pedagógica, no sentido da compreensão e da superação da exclusão escolar generalizada, ainda presente em nosso país. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a superação da sociedade de classes e das desigualdades por ela produzidas é uma condição fundamental para que a diversidade humana se realize de forma plena e radical. Partindo da realidade da educação Inclusiva no Brasil, seus impasses e suas conquistas, o texto aborda os desafios e possibilidades da formação humana com escola para todos, em salas de aula que devem, efetivamente, atender às singularidades de seus alunos em direção ao domínio dos conhecimentos que a humanidade desenvolveu e a ciência, a filosofia e as artes sistematizaram. Em seguida, reflete-se, com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, que uma teoria pedagógica revolucionária deve mediar, por meio da obra da cultura, o desenvolvimento mental dos indivíduos, promovendo saltos de qualidade no desenvolvimento humano. O texto finaliza apontando a contraposição ao que propõe os “Projetos de Escolas sem Partido” que procuram restringir e eliminar o debate de ideias e as possibilidades do pensamento plural. Insiste-se na necessidade do estabelecimento de condições para que as “muitas vozes” sociais manifestem e apresentem suas explicações para os problemas concretos que afligem as pessoas com deficiência e as demais minorias sociais.

Palavras-chave: Pessoas com Deficiência. Educação Inclusiva. Pedagogia Histórico-Crítica. Práxis Pedagógica.

Introdução

Este texto é resultado da mesa Educação Inclusiva e Pedagogia Histórico-crítica realizada no Congresso “Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa da Escola Pública e Democrática em tempos de Projetos de Escola sem Partidos”, ocorrido em Presidente Prudente, no mês de julho de 2018.

¹ Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Conhecimento Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP. Docente na Universidade Federal Fluminense. IPHEM/Rio de Janeiro. E-mail: annampadilha@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6624-660X>

² Docente no Departamento de Filosofia e História Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP/Campinas-SP. Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: regishsilva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6392-0697>

Nesse evento, tivemos a oportunidade de discutir a articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Educação Inclusiva (EI), referindo-nos ao que vem sendo este movimento no Brasil, ao modo em que aquela apreende a dialética “incluído-excluído” na Escola Pública contemporânea e a diversidade humana em tempos de apologia às diferenças.

No intuito de contribuir com a práxis pedagógica dos(as) educadores(as) brasileiros, discorreremos ainda sobre os desafios e possibilidades de desenvolvimento de uma pedagogia crítica consubstanciada em concepções de ser humano, diferença, deficiência, educação e sociedade que considerem a necessidade histórica da formação do gênero humano em todos(as) estudantes singulares, inclusive aqueles(as) considerados(as) deficientes.

O que vem sendo a Educação Inclusiva no Brasil?

Educação Inclusiva é um movimento social e educacional de abrangência mundial que preconiza o respeito às diferenças e o convívio com a diversidade humana. Trata-se de um movimento iniciado principalmente nos Estados Unidos em meados de 1975. O pressuposto ideológico é que todos nós somos diferentes, por isso devemos aprender a conviver com as diferenças. No aspecto escolar, a proposta de inclusão não se restringe às pessoas com deficiência, mas a todos(as) estudantes com necessidades especiais¹. A perspectiva é que todos(as) tenham garantidos os direitos de acesso e permanência na escola de seu bairro (MENDES, 2006).

As bases fundamentais do ideário inclusivo foram apresentadas principalmente na Conferência Mundial de Educação Para Todos que culminou na “Declaração de Jomtien” em 1990 e na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994 na cidade de Salamanca na Espanha – “Declaração de Salamanca” (BRASIL, 2015).

No documento “Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, proclama-se que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados. (BRASIL, 1994b, p. 17 e 18).

No Brasil esse movimento ganhou força nos anos 1990, em um contexto de Reforma do Estado e da Educação em que políticas sociais de equidade foram implementadas (SILVA, 2013).

Deste modo, os governantes brasileiros, seguindo as orientações das Declarações de Jomtien e Salamanca, iniciaram um processo de redefinição do público-alvo e de organização da Educação Especial no Brasil, pois, embora haja controvérsia sobre as traduções da declaração de Salamanca, como bem indica Bueno (2008)², a área educacional, pelo menos no plano da retórica, começou a se orientar pelos princípios inclusivistas³.

Nesse processo, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais ganhou destaque nos eventos políticos, científicos, bem como na própria LDBEN n.9394/96, que dedicou no Capítulo V, três artigos (do 58 ao 60), à Educação Especial. Nessa lei, o atendimento aos alunos com necessidades especiais foi definido como dever do Estado e sua educação deveria ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino.

Assim, a Educação Especial (EE), que até então estava à parte do sistema educacional comum de ensino, passou a se situar como modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente no ensino comum, representando, sem dúvida, um avanço em relação à proposta integracionista. Todavia, é importante destacar que o termo “preferencialmente” sugeria que o oferecimento dessa modalidade de ensino não ocorresse necessariamente na escola comum, mas que permanecesse nas instituições especializadas.

Além disso, a lei estabeleceu, no artigo 58, parágrafo 1º, que haveria, quando necessário, serviços especializados na escola regular e, no parágrafo 2º, que o atendimento educacional seria realizado em classes, escolas ou serviços especializados, quando, pelas “condições específicas dos alunos”, a integração não fosse possível. Mas na lei não havia referência sobre quem definia a necessidade de serviços especializados, como também as condições específicas dos educandos.

Dessa forma, os instrumentos legais para a manutenção em instituições especializadas dos alunos com deficiência, particularmente aqueles em condições mais restritivas, estavam constituídos.

Outra situação de ambiguidade das políticas educacionais de EE nos anos 1990 foi em relação ao processo de formulação e implantação da política, pois, de um lado, o Governo Federal delineou as políticas que objetivavam a integração/inclusão das pessoas com

necessidades especiais, mas, por outro, delegou aos Estados, Municípios e às Organizações Não Governamentais (ONGs) as medidas que assegurariam tal política (GARCIA; MICHELS, 2011).

Diante então da necessidade de regulamentar os artigos presentes na LDBEN 9.394/96, que já havia instituído a Educação Especial como modalidade educacional de atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a resolução que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Nessa resolução, em um esforço de indicar a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular, em seu artigo 7º, a frase “preferencialmente na rede regular de ensino”, proposta na LDBEN n. 9.394/96, teve o termo “preferencialmente” substituído pelo “extraordinariamente”. Assim, a mudança do texto legal conservou a histórica lógica dual integrado/segregado, alterando, todavia, sua intensidade (GARCIA; MICHELS, 2011).

Contudo, a Resolução CNE/CEB 02/2001 (BRASIL, 2001) ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmou como hegemônica no campo da Educação Especial.

Em relação à definição do público-alvo das políticas de Educação Especial, a Resolução CNE/CEB 02/2001 utilizou a terminologia “alunos com necessidades especiais”, os quais são definidos como todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas. Entretanto, tal definição, a exemplo das indicações encontradas na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b), abriu o foco de atenção para uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da Educação Especial no Brasil.

Portanto, a partir desses marcos legais, a Educação Especial brasileira foi redefinida, pois teve o seu público-alvo e seus serviços redefinidos (GARCIA, 2010).

A partir dos anos 2000, não obstante a eleição para presidente de Luís Inácio Lula da Silva (primeiro presidente do Brasil de origem operária), o que se observa, em seus governos (2003-2006 e 2007-2010), é um processo de conciliação de classes via “Coesão Social” (SILVA JÚNIOR, 2005).

O governo Lula, ao mesmo tempo em que manteve a mesma política macroeconômica do seu antecessor, desenvolveu uma série de políticas sociais compensatórias de “Inclusão Social”, que não visava equacionar as desigualdades sociais (igualdade substantiva), mas minimizá-las, oferecendo o mínimo necessário (básico) à população miserável. Para tanto, o Governo Lula contou com um cenário econômico mundial favorável até 2008 e, mediante isso, conciliou as orientações dos organismos internacionais (FMI, BIRD, OCDE, UNESCO) com as reivindicações dos movimentos sociais.

Nessa perspectiva, o Governo Lula continuou a difusão dos princípios de inclusão, os quais foram evidenciados nos nomes dos próprios planos plurianuais - Plano Brasil de Todos: Participação e Inclusão (2004-2007) e Plano de Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade (2008-2011).

Nesse contexto, a educação objetivava a promoção da equidade, valorizando a diversidade e viabilizando a inclusão social. Como observa Kassar (2011), foi um discurso coerente que fora difundido pela Organização das Nações Unidas. No caso da Educação Especial, as Convenções de Guatemala (2001) e a de Nova Iorque (2006) intensificaram a divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação⁴.

Ao longo do governo Lula (2003-2010), a Política Nacional de Educação Especial recebeu novas ações com o desenvolvimento de três programas implantados nacionalmente, dois voltados para a Educação Básica e um para a Educação Superior: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais⁵; 2) Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; 3) Programa Incluir⁶. Esses programas colaboraram significativamente para a expansão dos princípios inclusivistas na política de Educação Especial no Brasil, na última década (GARCIA; MICHELS, 2011).

Garcia e Michels (2011), ao analisarem os três programas supracitados, observam que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais trata-se de uma ação do governo de criação de equipamentos públicos de EE no âmbito da escola/universidade. E a lógica adotada para sua concretização foi a sistemática de editais, que também foi utilizada para os outros dois programas.

Os anos mais recentes (de 2008 em diante) vêm sendo decisivos para a definição de uma mudança de curso nas diretrizes da política nacional de EE (GARCIA; MICHELS, 2011). Desde a publicação do documento orientador da Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2008, a área vem passando por novas redefinições, por exemplo, a mudança na compreensão do público-alvo da EE, não obstante a manutenção do termo “alunos com necessidades especiais”. Tais alunos são compreendidos pela nova definição como aqueles que apresentam deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008a), o que, segundo Garcia e Michels (2011), retoma os termos presentes no documento Política Nacional de Educação Especial, de 1994, quando a política apoiava-se no princípio da integração⁷.

Outra redefinição é em relação ao conceito de Educação Especial, pois, na nova diretriz, abandonou-se a ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços (GARCIA; MICHELS, 2011).

No referido documento, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” (BRASIL, 2008b)

A Resolução CNE/CEB 4/2009, que institui as Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, reafirmou a Educação Especial como modalidade educacional e também enfatizou o Atendimento Educacional Especializado. Na mesma perspectiva, foi decretado, em 17/11/2011, o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências⁸.

Mesmo com as políticas sociais de inclusão, o número de alunos com necessidades especiais na escola/universidade diante dos que estão fora dela evidencia uma exclusão escolar generalizada, na qual os referidos alunos são impossibilitados de acessar o saber escolar. Estima-se que, aproximadamente, 5 milhões e 300 mil continuam excluídos da escola/universidade e, dessa forma, são impedidos de terem acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e das benesses advindas deste. Isso sem contar as enormes dificuldades que os 820.433 crianças e jovens com necessidades especiais, matriculados nas escolas/universidades do país, vêm enfrentando na garantia de seus direitos de permanência e sucesso na vida escolar/universitária, conforme muitos estudos da área vêm denunciando (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008; MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Adicionado a tudo isso, a predominância de atendimentos educacionais realizados desnecessariamente, de modo segregado em instituições privado-filantrópicas, evidencia o descaso do poder público no cumprimento do direito das pessoas com necessidades especiais à educação pública e inclusiva.

Assim, os dados das pesquisas realizadas na área de Educação Especial no Brasil evidenciam que, nos últimos 15 anos (aproximadamente), as classes especiais e as escolas especiais, privadas e filantrópicas, vêm sendo substituídas pelas salas de recursos (atual sala de atendimento educacional especializado), mas de modo precário. Isso porque boa parte dos alunos com necessidades especiais inseridos nas salas de aulas da escola comum está sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização ou recebe de modo precário, produzindo o fenômeno que Kuenzer (2005) intitulou de “inclusão-excludente” para se referir à lógica perversa que se esconde nas políticas de universalização da Educação Básica.

Assim, uma primeira questão que nos ocorre é a seguinte: em termos teórico-metodológicos como nós educadores(as) apreendemos esse fenômeno?

Fazendo um paralelo com os apontamentos realizados por Saviani (2007) no livro *Escola e Democracia*, em que analisa o modo como as teorias da educação encaminham o problema da marginalidade na educação escolar, observamos que no caso do “incluído-excluído” na Escola contemporânea também temos 3 grandes grupos de teorias, a saber:

- 1 **Teorias não críticas da EE-EI** – Sintetizadas naquelas que Mendes (2006) intitula de *Inclusão Total e Educação Inclusiva*. Basicamente são teorias que apresentam propostas desconsiderando as determinações sociais na organização e função social da escola;
- 2 **Teorias crítico-reprodutivistas da EE-EI** – São aquelas que fazem a análise crítica dos processos de inclusão-exclusão social e escolar, portanto reconhecem as determinações sociais na organização e função social da escola, mas não reconhecem a contradição histórica da escola no sentido de pensá-la como um espaço e tempo fundamental para o desenvolvimento de subjetividades críticas;
- 3 **Teorias críticas da EE-EI** – Basicamente são aquelas que fundamentam-se na Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural separadamente ou de modo articulado. A característica fundamental dessas teorias é a compreensão da Educação e do Trabalho Educativo na Escola em particular, como uma prática social mediadora da prática social global. Portanto, reconhece as determinações sociais na organização e função social da escola, mas reconhecendo o caráter dialético desse processo.

Nesse sentido, um segundo questionamento é fundamental para compreensão, definição e desenvolvimento de uma pedagogia crítica voltada para todos(as) estudantes,

inclusive aqueles(as) considerados diferentes, deficientes, qual seja: como a Pedagogia Histórico-Crítica encaminha a questão da diferença na escola contemporânea?

A questão da diversidade na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

Em um contexto de apologia às diferenças, parece-nos que a questão não é negar a diversidade humana, mas como apreendê-la e superá-la por incorporação.

Como diz Pierucci (2008, p. 31-32), “Se é para alguém de esquerda abraçar a diferença, que faça sem abrir mão da igualdade. A tarefa é mais complexa, o trabalho com os conceitos precisa ser mais cuidadoso [...]”.

Assim, cabe-nos recuperar os fundamentos histórico-filosóficos da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, particularmente as suas concepções de Ser Humano, Educação e Sociedade.

Na PHC, o Ser Humano é compreendido como sendo historicamente determinado (biológico e culturalmente), mas ao mesmo tempo livre e consciente (SAVIANI, 2013). Portanto, enquanto ser que se constitui nas relações histórico-sociais de produção e reprodução da vida.

¹ Termo utilizado para se referir não só às pessoas com deficiência, mas a todas as pessoas “excluídas” da escola e da sociedade, como os negros, os indígenas, as mulheres, os pobres e as demais minorias sociais (MENDES, 2006).

² Segundo o autor, a primeira tradução impressa da Declaração de Salamanca, publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, em 1994, assumia uma orientação integradora. Já em 2007, essa mesma coordenadoria altera essa tradução com a substituição de integração por inclusão, o que gera um dilema conceitual e de fundamentação política (BUENO, 2008).

³ Segundo Stainback e Stainback (*apud* DORÉ *et al*, 1997, p. 176), “[...] trata-se de um novo paradigma [...] a noção de ‘full inclusion’ prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro [...] reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocada no curso geral (*‘mainstream’*) da escola e da vida comunitária, depois de ele já ter sido excluído.”

⁴ Convenção de Guatemala - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 2001 e aprovada no Brasil por meio do Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001; Convenção de Nova Iorque - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, aprovada pelo Senado Federal pelo decreto legislativo 186/2008 e decreto executivo 6.949/2009.

⁵ A Educação Especial foi tratada como um serviço educacional especializado complementar, suplementar ou substitutivo à educação regular a partir da Resolução CNE/CEB 2/2001. O programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007) e o Decreto 6.571/2008 definem o lócus privilegiado do Atendimento Educacional Especializado e reiteram a compreensão de Educação Especial como serviço complementar e suplementar à educação regular (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 111).

⁶ Outros programas que constituem a atual política, aqui considerados de menor escopo em termos da gestão da educação especial: Programa Escola Acessível – liberação de recursos financeiros mediante o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a adequação de espaço físico em escolas estaduais e municipais visando à acessibilidade física; Programa BPC na Escola, que realiza o acompanhamento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 111).

⁷ Ver: Brasil (1994a).

⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 21 abril. 2015.

Particularmente, sobre a diversidade cabe destacar que nos “Manuscritos econômico-filosóficos”, Marx (2004) apresenta uma visão positiva da defectividade, pois a diversidade juntamente com a contradição são dois elementos constitutivos do Ser Humano.

Conforme Della Fonte (2016), essa visão positiva da defectividade articula-se a três categorias marxianas, quais sejam: 1) Objetividade: Objeto existe na relação com o outro; 2) Ser Humano enquanto um Ser Social: o Ser Humano é, e não é natural – é enquanto ser biofísico, e não é, pois no e pelo trabalho produz sua própria existência de forma coletiva (social) e histórica. O Ser Humano individual é carente, deficiente em alguma dimensão da vida, a qual exige que ele se humanize na relação com o outro. Nenhum Ser Humano é autossuficiente; e 3) Modo de produção/luta de classes e alienação: A Diversidade nas relações capitalistas torna-se desigualdade, pois transforma relações não antagônicas (diferenças individuais, sociais, culturais, entre outras) em justificativas para a produção de relações antagônicas (classes sociais).

Portanto, diferentemente do que ocorre nas relações sociais alienadas do modo de produção capitalista, onde a diversidade humana foi compreendida historicamente de forma bipolar “normal/anormal”, sendo normal o Ser Humano produtivo, cuja corporalidade é considerada “normal” a partir do substrato biofísico e psíquico enquanto o “anormal” é aquele que foge aos padrões de normalidade e assim demanda técnicas de intervenção dos profissionais médicos, psicólogos, educadores especiais, entre outros, para a PHC que almeja a superação das relações sociais alienadas em todos os processos formativos, a diversidade é constitutiva do Ser Humano, já as desigualdades, geralmente justificadas em diferenças individuais, sociais e/ou culturais, são condições produzidas historicamente.

Logo, para a PHC, a superação da sociedade de classes e das desigualdades produzidas por esta é uma condição fundamental para que a diversidade humana se realize de forma plena e radical.

Por isso, para a PHC, o debate sobre a diferença (diversidade humana) não pode prescindir da explanação acerca da igualdade substantiva (unidade material e não identidade material ou padronização material), sob o risco de não ultrapassar os processos de exclusão e exploração do ser humano pelo ser humano na sua periferia e aparências, e assim, não enfrentar e superar os processos históricos de exclusão, eliminação, discriminação e

preconceitos para com as pessoas negras, lésbicas, gays, transexuais, bissexuais, mulheres, deficientes, entre outras minorias sociais.

Nesse sentido, a partir da PHC e seus fundamentos histórico-filosóficos podemos afirmar que o Ser Humano cuja corporalidade apresenta alguma lesão e/ou disfuncionalidade aprende e desenvolve-se desde que as condições socioeducacionais estejam dadas. Isso, porque o psiquismo humano não está dado a priori e/ou de forma natural, mas desenvolve-se histórico e culturalmente como demonstra Vygotsky, Leontiev e Luria (DUARTE, 2013).

Como afirma Vygotsky e Luria (1996 *apud* BARROCO, 2011, p. 173),

[...] as pessoas com deficiência, mesmo tendo grandes especificidades em seus desenvolvimentos, podem e devem frequentar a escola, e o que esta lhes ensina deve projetá-las a outro patamar, deve transformá-las, metamorfoseá-las, deve contribuir para que passem de crisálidas a borboletas [...]. Essa seria, pois, a escola que poderíamos chamar de inclusiva.

Obviamente, não se trata de um desafio simples, pois às exigências da formação do trabalhador em uma sociedade de classes, atribui à educação escolar em particular um tipo determinado de formação da subjetividade humana.

Assim, no próximo tópico levantaremos algumas questões relativas aos desafios e possibilidades de desenvolvimento de uma práxis pedagógica transformadora, na qual os objetivos pedagógicos são definidos pela intencionalidade da realização da formação do gênero humano em todos(as) estudantes singulares, inclusive aqueles(as) considerados(as) deficientes.

Desafios e possibilidades no desenvolvimento de uma práxis pedagógica transformadora

O desafio de desenvolvimento de uma práxis pedagógica transformadora passa pelo fato de que não é qualquer teoria pedagógica e nem qualquer ensino que promove avanço no desenvolvimento psíquico. Nos termos da psicologia histórico-cultural da escola de Vigotski, faz-se necessário um ensino *fecundo*. Esse tipo de ensino remete aos modos de organização da prática educativa de maneira a propiciar o avanço em formas de pensamento caracterizadas por níveis de maior generalidade e sistematicidade dos conceitos apreendidos (VYGOTSKI, 1993). O ensino *fecundo*, o bom ensino, é aquele que se adianta ao desenvolvimento e não o segue a reboque.

Nas palavras do pensador russo, o curso da instrução escolar “[...] exige sempre mais do que [o aluno] pode dar” no momento em que está sendo ensinado; o aluno “realiza na

escola uma atividade que o obriga a superar-se” (VYGOTSKI, 1993, p. 244). Saber do que o aluno é capaz de desenvolver com auxílio é mais importante do que identificar o que faz sozinho, por conta própria, uma vez que, para Lev Vygotski (1997, p. 132-133), é necessário saber “quais são os processos, surgidos no próprio desenvolvimento da criança com deficiência, que levam à superação do atraso, à luta contra ele e à elevação da criança a um nível superior.”. Trata-se, claramente, da compreensão de uma pedagogia, de um modo de conduzir a instrução, em direção à “incorporação da cultura” pelas crianças e jovens com e sem deficiência: “[...] desaparece a velha concepção sobre o próprio caráter da educação. Onde a antiga teoria podia falar sobre cooperação, a nova fala em luta. No primeiro caso, a teoria ensinava a criança a dar passos lentos e calmos, a nova deve ensiná-la a saltar” (VYGOTSKI, 1997, p. 184).

Se a universalidade é a formação humana com escola para todos, a sala de aula, como particularidade da educação que inclui, precisa, efetivamente, atender às singularidades de seus alunos em direção ao domínio dos conhecimentos que a humanidade desenvolveu e a ciência, a filosofia e as artes sistematizaram. A força dos movimentos populares, a exigência de financiamentos justos, os estudos e pesquisas que são socializados – ainda em escala reduzida – e a rigorosa formação de professores não deveriam se apartar do movimento do/no interior das unidades escolares. É aí que se organizam estratégias pedagógicas em favor do desenvolvimento cultural e das aprendizagens necessárias ao trabalho educativo consistente. É nessa perspectiva que defendemos o trabalho didático-pedagógico que forma e respeita a construção do coletivo de profissionais da educação, engajados no processo revolucionário da escola para todos. Falamos do compromisso e da responsabilidade de organizar a escola, física e pedagogicamente, de modo a garantir o aprendizado dos alunos nela matriculados.

Sobre o que venha a ser “direito” de todos à educação, lembramos que os mesmos mecanismos que garantem o poder do capital, a propriedade privada e a exploração dos bens e meios de produção são os que garantem os direitos humanos - “os direitos humanos estruturais são garantidos pela própria dinâmica do capitalismo”, ensina Mascaro (2017, p. 126). Significa que, contraditoriamente, a inclusão social e a inclusão escolar que defendemos têm representado, historicamente, “a salvação do sistema de exploração”. (MASCARO, 2017, p. 125). Mas, das lutas de classes e de grupos nascem conflitos e deles as possibilidades de superações e novas conquistas, em um processo dialético. Nossa luta está, portanto, em íntima

conexão com a defesa dos direitos de todos à educação e com a estruturação das relações sociais capitalistas. Exclusão e inclusão não são conceitos autoexplicativos porque se referem a fenômenos relacionais - um não existe sem o outro e os dois fazem parte do modelo capitalista de produção dos bens materiais e simbólicos. A acumulação de capital implica “o alijamento de uma grande parcela da população dos bens materiais e simbólicos produzidos coletivamente, em todas as esferas da vida humana, inclusive à educação escolar de qualidade” (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 11).

Práxis: para além das aparências

Uma vez compreendendo o movimento da inclusão emancipatória - que ocorre no próprio processo/movimento dialético de inclusão, por meio da formação da consciência crítica dos limites e das possibilidades da inclusão em um sistema excludente -, é imperativo que nós, educadores/professores, estejamos cientes de que a construção coletiva da Pedagogia histórico-crítica exige uma tomada de posição contra o ideário neoliberal que assombra a escola pública, com a ilusão de que ela, sendo “sem partido”, prepara seus alunos para serem “líderes, protagonistas, empoderados, inovadores” e, dessa forma, poderiam competir no mercado de trabalho em igualdade de direitos – mas não em igualdade de condições. Reflitamos: e os deficientes que, incluídos na escola (matriculados), necessitam aprender, compreender e se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade, organizados no currículo? E os deficientes, que necessitam de caminhos alternativos, de didáticas desenvolvendo peculiares, de instrução direta e individual para, assim, avançarem em direção à formação de conceitos científicos, superando a síntese? Que caminhos temos a caminhar? Que conhecimentos temos a conhecer? Que luta temos que lutar?

De acordo com Vázquez (2007), a Filosofia da Práxis – atividade humana transformadora da natureza e da sociedade impõe, pelo menos, três movimentos: a) conhecer a realidade, descrevê-la e analisá-la teoricamente como sendo capitalista, dependente, injusta e excludente; b) projetar o futuro que queremos, realizar planos e indicar caminhos de superação dessa realidade e c) verificar, na prática, a coerência dos caminhos projetados e nos quais investimos nossos esforços. A noção de práxis para esse filósofo se refere a transformar a realidade apoiando-se no conhecimento sobre ela e na crítica a ela. Esse argumento é

fundante para construir e organizar a educação socialista, transformadora: a Pedagogia Histórico-Crítica.

São posições que exigem conhecimento das possibilidades – para além das aparências das impossibilidades –, dos caminhos, das necessidades e dos meios concretos de realização do ato educativo: “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2011, p. 13)

A práxis, como categoria central para os que “[...] não se deixam enganar pelo desencanto”, rejeita o fatalismo histórico, porque a história é feita pelos homens, embora sempre em condições determinadas. Condições que, determinadas, também são determinantes e possíveis de serem superadas dialeticamente (VÁZQUEZ, 2007, p. 439).

A escola pública é um dos poucos (últimos?) espaços em que a convivência com o diverso ainda é parte de seu aspecto funcional. Ainda nela há possibilidade – não sem conflitos e nem sem luta incessante – de convívio entre as pessoas de diferentes cores de pele, de diferentes etnias e países de origem, gêneros, deficiências, orientações religiosas, políticas e sexuais. Os “perigos” da escola pública estão, justamente, nessa convivência, nessas interações, na possibilidade de que, uma vez que seus participantes estejam conscientes de seu papel, no “risco” de que ela ensine/transmita conhecimentos e conceitos científicos que retirem os indivíduos das sombras e da superstição e, com isso, torne-se possibilidade de ser revolucionária na construção de um novo homem em uma nova sociedade!

Ainda não temos condições reais e efetivas de inclusão social e escolar por vivermos o/no capitalismo dependente: o gerenciamento do que é social está nas mãos dos empresários, com o monopólio da cultura - portanto, da escola - e o monopólio do poder público. Como apontam Carvalho e Martins (2012, p. 19), “[...] a natureza da sociedade capitalista não comporta, a rigor, um modelo de inclusão social, posto fundamentar-se no trabalho assalariado, ou seja, sob a exploração do trabalho humano”. A pedagogia capitalista – absolutamente contrária à emancipação humana e à educação inclusiva (de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos) – demanda da escola formar trabalhadores adaptados às novas situações impostas pelo próprio capitalismo, portanto, de exploração, mas sob a etiqueta de que desenvolve habilidades e competências em seus alunos, claramente para o mercado do qual uma minoria conseguirá participar. Exclusão é processo de impedimento

sistemático de acesso aos níveis de participação social. É processo que desqualifica uma nação, um grupo ou um indivíduo, em relação aos valores e normas sociais definidas em tempos e espaços em transformação.

A concentração dos meios de produção e o conseqüente *apartheid social* aceleram a crise na educação que, por sua vez, se vê diante de um aumento na demanda por escola, ao mesmo tempo em que há, também, uma acelerada pauperização dos serviços públicos como educação e saúde.

[...] o capitalismo demanda da escola formar trabalhadores adaptados às novas situações, sabendo-se que as “novas situações” são, exatamente, as estratégias de “inclusão” nos níveis de ensino sem o correspondente compromisso com os padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo – a de que o trabalhador deve desenvolver *habilidades e competências* [...]. (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 23, grifos no original).

Diante das circunstâncias apresentadas, tomando como base teórica e metodológica de análise do real o materialismo histórico e dialético, pensar sobre o que venha a ser educação especial com ênfase na inclusão⁹, em tempos de obscurantismo e de “escola sem partido”, tem implicações teóricas e práticas. Se, com Saviani (2011, p. 13), concebemos que a educação escolar é ato que produz a humanidade “em cada indivíduo singular”, parece não haver dúvidas quanto ao destinatário do processo educativo, do processo de ensino como *ato que produz desenvolvimento*.

Indivíduos singulares: destinatários da educação inclusiva

Quem são os *indivíduos singulares* na chamada “educação especial na perspectiva inclusiva”? Quais são os *atos de produção de conhecimento* no processo de ensino? Em tempos de “escola sem partido”, a quem interessa o ensino *fecundo* para as pessoas com deficiência? A despeito de toda a legislação - que estabelece direitos conquistados a duras

⁹ Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e aprovada, por meio de emenda constitucional, a convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência. De acordo com a convenção, devem ser assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008b). Em setembro de 2020, no Decreto 10.502, o governo brasileiro instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que ameaça os ganhos, ainda que insuficientes, conquistados ao longo dos últimos anos. Fica evidenciada a indicação do público-alvo da educação especial para escolas especiais, em um evidente plano de privatização da educação pública, estatal, laica, universal e, portanto para todos. A repercussão nacional desse decreto com importantes manifestações contrárias dos movimentos sociais representativos da sociedade brasileira está disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.idea.ufscar.br/materiais/legislacao/politicas-nacionais/politicas-nacionais-da-educacao-especial/cronologia-e-repercussao-nacional>

penas, fruto de lutas dos movimentos sociais, dos intelectuais, dos educadores, dos próprios deficientes e de suas famílias -, vivemos um profundo confronto de visões de mundo, de sociedade, de educação, conforme explica Frigotto (2017, p. 31):

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores.

Com os pesquisadores da Pedagogia Histórico-crítica, temos afirmado que a má formação teórica dos professores, o afastamento dos autores clássicos em seus estudos, os poucos espaços de discussão sobre elaboração conceitual e a fragilidade nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, bem como o desconhecimento da linguística e da literatura como indispensáveis e constitutivas dos processos do ensino da leitura e da escrita e, ainda, a valorização excessiva dos conceitos cotidianos, dos interesses imediatos e da fetichização da prática em detrimento da teoria constituem um cenário altamente comprometido com a ordem neoliberal e pós-moderna, colocando, portanto, a educação escolar a serviço dos interesses da propriedade privada e da classe dominante, a quem não interessa a educação de qualidade da população. Em contrapartida, Duarte (2016, p. 14) analisa o papel da escola em um projeto de educação socialista, na qual os conhecimentos mais desenvolvidos das ciências, das artes e da filosofia sejam a base da formação da consciência, apontando para a necessidade de um “movimento coletivo” de superação da sociedade capitalista.

A lógica neoliberal afeta a educação e as propostas de ensino, propondo que cada um aprende por si mesmo, o que impacta diretamente a formação dos professores: em sua formação inicial e contínua, preterem-se os conhecimentos elaborados e afastam-se os educadores da teoria, dos conhecimentos clássicos. Além disso, alimenta-se a ingênua crença de que, se tivermos uma coleção de atividades pedagógicas para que os alunos desenvolvam em sala de aula; se contarmos com o interesse dos alunos em resolver seus problemas diários, em seu bairro, em suas casas e se estivermos preparando nossos alunos para o mercado de trabalho – mesmo sem saber muito bem o que isso significa efetivamente, em tempos de retrocesso dos direitos trabalhistas –, isso bastaria para que estivéssemos cumprindo o dever

de ensinar a quem tem o direito de aprender, em uma escola que supostamente privilegia educação de qualidade (PADILHA, 2018).

Nas escolas brasileiras já estão matriculados alunos que são público-alvo da educação especial. E não se trata somente de estarem na escola. Trata-se de tornar realidade o ensino *fecundo* do qual falamos anteriormente. Quando Martins (2013, p. 297) apresenta seu estudo sobre a educação escolar e o desenvolvimento do psiquismo na teoria histórico-cultural da escola de Vigotski, escreve acerca da tríade “forma-conteúdo-destinatário”, que, de acordo com a autora, se “impõe como exigência primeira no planejamento do ensino”. Quanto ao destinatário, não se trata de um aluno fictício, imaginário, “empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes”. Trata-se do destinatário da educação escolar tal como concebido por Vygotski (1993, p. 243):

Nisso consiste precisamente o papel principal da educação escolar no desenvolvimento. Nisso se diferencia a instrução da criança do adestramento dos animais. Nisso se diferencia a educação da criança, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral, do ensino de hábitos específicos, técnicos e pragmáticos, que não exercem nenhuma influência importante no desenvolvimento. O aspecto formal de cada conteúdo escolar se radica no fato de que na esfera em que se realizam é que se cumpre a influência da educação escolar no desenvolvimento. A instrução seria totalmente inútil se pudesse utilizar apenas o que já se tem desenvolvido, se não constituísse ela mesma uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo.

O desenvolvimento não se subordina ao programa escolar, por ter sua lógica interna. Quando se está ensinando, está apenas começando a elaboração do conceito – a instrução vai à frente, se adianta ao desenvolvimento. Essas informações acarretam muitas implicações para as práticas pedagógicas, tanto no que se refere ao planejamento, quanto às próprias mediações em sala de aula; e desconhecê-las acarreta equívocos nefastos à aprendizagem e, portanto, ao desenvolvimento dos processos funcionais.

Quanto às crianças com deficiência intelectual, Vygotski (1997) explicita que:

Precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das **impressões concretas visuais** e desenvolve tão pouco por sua própria conta o pensamento abstrato, a **escola deve libertá-la do excesso do método visual-direto que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e educar esses processos**. Dito de outra forma, a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, senão também lutar contra elas, superá-las. (VYGOTSKI, 1997, p. 36, grifo nosso).

A imitação, a memória, a atenção, o raciocínio, o domínio da vontade, a percepção, a imaginação, o desenvolvimento da personalidade são funções do desenvolvimento de sua conduta coletiva, ensina Vigotski (1997) quando fala da *coletividade* como fator de desenvolvimento das crianças com deficiência.

A escola tem uma dupla tarefa no caso das crianças e jovens com deficiência, ao reconhecermos a lei geral do desenvolvimento, ou seja, a conversão das relações interpessoais no contexto de vida social, em funcionamento intrapsíquico de apropriação da cultura: “[...] estabelecer regularidades comuns e descobrir sua manifestação específica nas diferentes variantes do desenvolvimento infantil” (VYGOTSKI, 1997, p. 213). As variantes não são puramente biológicas, porque se formam no processo de desenvolvimento social, nas relações que se estabelecem nas “formas coletivas de colaboração” (VYGOTSKI, 1997, p. 219).

Concluimos, portanto, que a memória, a atenção, o raciocínio, o domínio da vontade, a percepção, a imaginação, o desenvolvimento da personalidade “[...] são funções do desenvolvimento de sua conduta coletiva”. Contrário ao adestramento de processos elementares, a inserção das pessoas com deficiência, desde muito cedo, na *coletividade*, promove a luta contra as dificuldades. Eis um importante ensinamento de Vigotski e de sua escola: é na atividade *coletiva* que se encontram as possibilidades de uma “[...] frutífera e promissora” luta contra a deficiência. Privar as pessoas com deficiência da vida em coletividade é privá-las da fonte de desenvolvimento cultural. Essa privação, nosso autor classifica de “abandono pedagógico” (VYGOTSKI, 1997, p. 225).

A pedagogia histórico-crítica é a teoria pedagógica que torna possível estabelecer a relação de mediação necessária entre a 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. Por sua vez, 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 mental dos indivíduos, promovendo saltos de qualidade no desenvolvimento humano. As crianças e jovens com deficiência intelectual necessitam dessa mediação de modo especial e peculiar.

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, estão, ambas, ancoradas num mesmo solo epistemológico – o materialismo histórico-dialético – e oferecem fundamentação sólida para esta nossa discussão.

Porque coerentes com essas concepções, combatemos radicalmente que cada um aprenda a aprender, aprenda com seus iguais e que os professores tenham papel secundário. Mortatti (2013, p. 29), ao fazer um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil, se expressa desta forma: “[...] na caixa-preta da alfabetização escolar se encontram eloquentes indícios do desastre que se repete e se renova para cada criança abandonada ao limbo da aprendizagem sem ensino e ao incerto destino do ‘aprender a aprender’”.

Educação escolar que inclui crianças e jovens com deficiência reconhece que a base biológica é transformada pela cultura (educação) e que o domínio da cultura (conhecimentos) só acontece pela mediação dos significados, pela mediação dos signos. Os professores devem responder: o que a criança *pode fazer*, na etapa inicial do processo pedagógico, de modo a orientar a intervenção do professor? Quais sistemas funcionais estão preservados e quais estão comprometidos e/ou em desenvolvimento inicial? O que ela precisa desenvolver no contexto da escola? Qual o nível de assistência de que ela necessita? Quais *passos da prática pedagógica* deverão ser organizados e desenvolvidos no contexto da sala de aula, de modo sistemático e intencional, para atender às necessidades dos alunos?

A proposta inclusiva não pode basear-se e esvaziar-se no discurso do senso comum sobre a *beleza* da convivência com a diferença! É preciso avançar na pesquisa, na proposição e na sistematização de conhecimentos relevantes para o encaminhamento das práxis pedagógica. Na Psicologia da Escola de Vigotski e na Pedagogia Histórico-Crítica, encontramos os fundamentos e os meios para que o aprendizado organizado adequadamente resulte em desenvolvimento cultural das crianças e jovens com e sem deficiência.

Considerações Finais

Como foi demonstrado, o movimento da EE-EI trata-se de um movimento contraditório, pois ao mesmo tempo em que não supera os processos excludentes na escola pública contemporânea possibilita o debate sobre a problemática educacional e social das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, é que se faz necessário não abandonar as lutas das pessoas com deficiência pela educação e o direito à escolarização comum, mas atribuir-lhe outro sentido consubstanciando em explicações concretas de produção e superação dos fenômenos de inclusão e exclusão educacional e social.

Com efeito, não se trata de fazer como se propõe os “Projetos de Escolas sem Partido” que procuram restringir e eliminar o debate de ideias e as possibilidades do pensamento plural, mas, pelo contrário, há a necessidade de estabelecermos as condições para que as “muitas vozes” sociais manifestem e apresentem suas explicações para os problemas concretos que afligem as pessoas com deficiência e as demais minorias sociais.

É nesse sentido, que nos posicionamos do lado daqueles que afirmam a necessidade do desenvolvimento de uma práxis pedagógica transformadora e, com efeito, humanizadora de todos(as) seres sociais, inclusive as pessoas com deficiência na escola pública contemporânea, o que certamente não se constitui como uma tarefa simples, pois, por um lado, exige uma compreensão correta das determinações e condicionalidades histórico-sociais que produzem os mecanismos explícitos e implícitos de exclusão social e educacional e, por outro lado, a necessidade de atribuir outro sentido à história da humanidade que supere esses processos excludentes, consequentemente formadores de subjetividades desumanizadoras.

Nesse sentido, dada a relação entre educação e sociedade, a construção de uma práxis educativa inclusiva está intrinsicamente relacionada a uma práxis social também inclusiva que em termos ético-políticos constitui-se na luta por uma sociedade mais igual, menos discriminatória e menos excludente, com efeito formando subjetividades mais humanas.

Assim, entendemos que a defesa da escola pública enquanto espaço de formação humana com todas as suas contradições não pode ser abandonada, tendo em mente a ponderação de Saviani e Duarte (2012) sobre a luta pela realização da função precípua da escola pública, “[...] por si mesma, não revolucionará a sociedade pelo simples fato de que a escola não tem o poder de mudar a sociedade” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4).

Não significa dizer que devemos dispensar a escola e/ou tirá-la do nosso horizonte como uma instituição social potencializadora da produção das condições subjetivas-objetivas de transformação consciente da realidade social atual por uma nova forma de regulação das relações sociais de modo superior.

Não obstante uma luta desigual e longa, é uma luta necessária, pois diz respeito a algo que para nós educadores(as) é muito cara, qual seja: “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2011, p. 13).

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND SCHOOL EDUCATION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract: The purpose of this text is to discuss the relationship between the historical, social and educational movement of the Inclusive Education in Brazil and the proposal of Historical-Critical Pedagogy as pedagogical praxis, in the sense of understanding and overcoming the generalized school exclusion, still present in our country. For Historical-Critical Pedagogy, the overcoming of class society and the inequalities produced by it is a fundamental condition for human diversity to be fully and radically accomplished. From the reality of the Inclusive Education in Brazil, its deadlocks and its achievements, the text addresses the challenges and possibilities of human formation with a school for all, in classrooms that must effectively meet the singularities of its students towards the domain of knowledge that humanity developed and science, philosophy and the arts systematized. Then, it is reflected, on the grounds of the Historical-Cultural Psychology, that a revolutionary pedagogical theory must mediate, through the work of culture, the mental development of individuals, promoting leaps in quality in human development. The text ends by pointing out the opposition to what the “School without Parties Projects” proposes, which seek to restrict and eliminate the debate of ideas and the possibilities of plural thinking. We insist on the need to establish conditions for the “many voices” to manifest and present their explanations for the concrete problems that afflict people with disabilities and other social minorities.

Keywords: People with Disabilities. Inclusive education. Historical-Critical Pedagogy. Pedagogical Praxis.

PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y EDUCACIÓN ESCOLAR PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Resumen: El propósito de este texto es discutir la relación entre el movimiento histórico, social y educativo de la Educación Inclusiva en Brasil y la propuesta de la Pedagogía Histórico-Crítica como praxis pedagógica, en el sentido de comprender y superar la exclusión escolar generalizada, aún presente en nuestro país. Para la Pedagogía Histórico-Crítica, la superación de la sociedad de clases y las desigualdades que producidas por ella es una condición fundamental para que la diversidad humana se realice plena y radicalmente. A partir de la realidad de la Educación Inclusiva en Brasil, sus estancamientos y sus logros, el texto aborda los desafíos y posibilidades de la formación humana con una escuela para todos, en aulas que deben atender efectivamente las singularidades de sus estudiantes hacia el dominio de conocimiento que la humanidad ha desarrollado y que la ciencia, la filosofía y las artes han sistematizado. Luego, se refleja, con los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural, que una teoría pedagógica revolucionaria debe mediar, a través del trabajo de la cultura, el desarrollo mental de los individuos, promoviendo saltos de calidad en el desarrollo humano. El texto finaliza señalando la oposición a lo que proponen los “Proyectos del Escuela Sin Partido”, que buscan restringir y eliminar el debate de ideas y las posibilidades del pensamiento plural. Se refuerza la necesidad de establecer condiciones para que las “muchas voces” se manifiesten y presenten sus explicaciones sobre los problemas concretos que aquejan a las personas con discapacidad y otras minorías sociales.

Palabras-clave: Personas con discapacidad. Educación inclusiva. Pedagogía histórico-crítica. Práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.), *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 169-196.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.062020, p.103-125, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8291

BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em 23/02/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994a

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF. 1994b.

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica. *Resolução 02/2001*. Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, *Diário Oficial da União*, 18 set. 2008b, seção 1, p. 26.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BUENO, J. G. S. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da (Org.) *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 65-80.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, M. G. D. et al. *A exclusão dos "includidos"*. Maringá: EDUEM, 2012, p. 19-32.

DELLA FONTE, S. S. Considerações filosóficas sobre o uno e o múltiplo: provocações para a educação inclusiva. In: ZANOLLA, S. R. da S; BAPTISTA, T. J. R. (Org.). *Educação, cultura, diversidade e formação*. Campinas: Mercado das letras, 2016, p. 209-230.

DORÉ, R. et al. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M. T. E. et al. *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Menom/SENAC, 1998. p. 174-183.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, V. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – educação especial da ANPED. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, p.105-123, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.062020, p.103-125, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8291

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; e JESUS, D. M. de. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. 2ª ed. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2010, p. 11-23.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-95.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASCARO, A. L. Direitos Humanos, uma crítica marxista. *Lua Nova*. 101, p. 109-137, São Paulo, 2017.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 33, set./dez. p. 387-405, 2006.

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013

PADILHA, A. M. L. Inclusão social e escolar das pessoas com deficiência intelectual: do direito e do dever, dos fundamentos e da práxis. In: OLIVEIRA, A. A. S. et al (Orgs.). *Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde*. Curitiba: CRV, 2018, p.53-71.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. *Educação para todos: as muitas faces da inclusão*. Campinas: Papirus, 2013.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo, USP/ Editora 34, 2008.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. (Org.). *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 39ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5. 96 p.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. A racionalidade mercantil da pós-graduação: a produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Org.).

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.062020, p.103-125, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8291

Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. Santa Cruz do Sul, SC: EDUNISC; São Paulo, SP: Cortez, 2005. p. 288-312.

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).* Doutorado (Doutorado em Educação) – Departamento de Filosofia e História da Educação, Unicamp, Campinas/SP. 2013.

SILVA, R. H. dos R.; SOUSA, S.; VIDAL, M. H. C. Dilemas e perspectivas da educação física, diante do paradigma da inclusão. *Pensar a Prática*, 11, ago. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/1793/4089>. Acesso em: 07 dez. 2010.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis.* Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, Vol II. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, Vol. V. Madrid: Visor, 1997.

Submetido em: Janeiro/2019.

Aprovado em: Abril/2020.

Publicado em: Dezembro/2020.

****Como referenciar o artigo:**

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.062020, p.103-125, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8291