



FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REFLEXÃO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL

FUNDAMENTALS OF SPECIAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS FOR A PHILOSOPHICAL-EDUCATIONAL REFLECTION

Gedeli Ferrazzo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO

Antônio Carlos Maciel

Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Resumo

Este artigo tem por objetivo identificar, de maneira introdutória e, portanto, sujeita a algumas simplificações, o conjunto de reflexões pelas quais se explicita os fundamentos da Educação Especial no âmbito filosófico-educacional; para compreender a que concepções as proposições elaboradas pelo discurso inclusivo estão relacionadas no atual momento histórico. Para o alcance desse objetivo, utilizamos, como referencial teórico, as principais contribuições de Vigotski (1997), Duarte (2001), Barroco (2007). Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa analítica de tipo bibliográfica. O estudo revelou que os fatores constituídos ao longo da história, na formulação das proposições filosófico-educacionais no âmbito da educação especial, refletem a totalidade do movimento histórico-social de produção do próprio desenvolvimento humano, de modo que o tratamento direcionado às pessoas com deficiência está relacionado ao desenvolvimento social e científico que determinada sociedade dispõe para lidar com determinado fenômeno, em determinado momento.

Palavras-chave: Fundamentos da educação especial, Proposições filosófico-educacionais, Educação Especial Inclusiva.

Abstract

This article aims to identify, in an introductory way and, therefore, subject to some simplifications, the set of reflections by which one explains the foundation of Special Education in a philosophical and educational level; to understand the conceptions related to the proposals drawn up by the inclusive discourse in the current historical moment. To achieve this goal, we used as a theoretical framework the main contributions of Vygotsky (1997), Duarte (2001), Baroque (2007). From a methodological point of view, it is as an analytical research bibliographical. The study revealed that the factors constituted historically, in the formulation of philosophical-educational propositions in special education, reflect the totality of the historical-social movement of production of human development itself. So that the treatment given to people with disabilities has to do with the social and scientific development of a given society has to deal with a certain phenomenon in a specific time.

Keywords: Fundamentals of special education, Philosophical and educational propositions, Special Inclusive Education.



Introdução

A Educação Especial, enquanto um sistema de concepções e práticas acerca da educação destinada às pessoas com deficiências, reflete a totalidade do movimento histórico-social de produção material num dado estágio do desenvolvimento da sociedade. Assim, conforme cada nova geração se apropria das objetivações resultantes da atividade das gerações anteriores, aperfeiçoando-as e transformando-as, vão surgindo novos critérios, novas formas organizativas, novas reflexões teóricas e práticas, que sustentam a forma de compreender as pessoas com deficiências.

Com base nesses pressupostos, o objetivo deste trabalho é identificar, de maneira exploratória, o conjunto de reflexões pelas quais se explicitam os fundamentos da Educação Especial no âmbito filosófico-educacional.

Para cumprir tal intenção, conduziu-se um estudo bibliográfico, a fim de delinear a história da produção na área da Educação Especial acerca dos fundamentos filosófico-educacionais, que permitisse compreender a que concepções de educação especial, atendem as proposições elaboradas pelo discurso inclusivo, no atual momento histórico.

A história da educação especial representa um aspecto específico do processo de desenvolvimento da humanidade, assim, a caracterização de cada período da educação especial apresenta os determinantes histórico-sociais, que condicionam as proposições filosófico-educacionais. Desse modo, inicialmente, busca-se, aqui, caracterizar o percurso histórico da educação especial, destacando suas principais concepções, a fim de apreender elementos que contribuam para a compreensão do atual momento histórico, no qual predomina o discurso inclusivo.

Convencionalmente, os estudiosos da área identificam a etapa pré-científica ou mística: um período histórico bastante extenso, que abrange as sociedades primitivas, o



modo de produção escravista *greco-romano* e o modo de produção feudal. A forma de tratar as pessoas com deficiência, nesse período, foi estabelecida pelas especificidades próprias do senso comum, determinadas pelas necessidades de cada sociedade, ou seja, pelas condições materiais de existência que constituiu cada formação social, tal como afirma Barroco (2007) e Carvalho (2009) por meio de diferentes comprovações, o tratamento direcionado as pessoas com deficiência está relacionado ao modo de sobrevivência das diferentes sociedades.

A especificidade do tratamento nessas sociedades se reflete no abandono e na exterminação justificada por motivos econômicos¹ e de seleção, como se verifica em Sêneca (ano 4 a.C. ao 65 d.C.), "[...] matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis" (SÊNECA apud SILVA, 1986, p. 128 e 129).

Já na ordem feudal, sob o predomínio da concepção cristã, se produz uma nova forma de tratamento direcionado às pessoas com deficiência, não mais pela eliminação, mas pelo isolamento em instituições asilares². Para Pessotti (1984, p. 4):

Como para a mulher e o escravo, o cristianismo modifica o status do deficiente que, desde os primeiros séculos da propagação do cristianismo na Europa, passa de *coisa* à *pessoa*. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até o iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos (grifos nossos).

O cristianismo condenava o extermínio das pessoas com deficiência, por considerarem que suas almas pertenciam a Deus, no entanto, o tratamento dispensado a

¹ Devido às rudimentares formas de produção das comunidades primitivas, a não sobrevivência das pessoas com deficiência ocorria, principalmente, em função da pressão causada pelas dificuldades de deslocamento ágil do grupo para a obtenção de alimentos.

² De acordo com Carvalho (2009), a criação das primeiras instituições de acolhimento às pessoas com deficiência tem início no final da antiguidade, essas expandem-se no feudalismo, e exercem predomínio no capitalismo.



elas era o de sujeitos derivados do pecado ou de forças demoníacas, mas cuja existência poderia ser utilizada para despertar, no povo, o sentimento de caridade e bondade.

Fundamentada em interpretações metafísicas do homem, a cultura medieval cristã confinava e segregava o deficiente a fim de “salvar sua alma das garras do demônio”. No entanto, se, para os homens “perfeitos”, o objetivo era o de moldar a existência particular de cada ser à essência universal, porquanto imagem e semelhança de Deus, para as pessoas com deficiência, ao contrário, destinava-as à condição imutável da imperfeição. De acordo com Mazzotta (1996, p. 16):

A própria religião, com sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo a perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

Portanto, a concepção teológica de deficiência do cristianismo promoveu a elevação da condição de ser sub-humano à de ser humano, mas tal elevação restringia-se unicamente à conservação da alma, de modo que nem mesmo a essência orgânica do ser influenciava na compreensão de deficiência no período referido (PESSOTTI, 1984). Apesar dessa compreensão, as explicações às causas da deficiência na era cristã mantinham estreita relação com a concepção mística, que associava a deficiência a frutos de possessões malignas.

Entre os séculos XIV e XVI, operou-se uma grande mudança na concepção de homem e mundo, por meio de uma revolução epistemológica, que recolocou o homem como sujeito do conhecimento: o renascimento do humanismo. A partir de então, a ciência moderna foi aos poucos ocupando o lugar privilegiado da filosofia na explicação do homem e da natureza. Barroco (2007, p. 139) assim se manifesta:

Homem que começa a fazer “transição de foco” do mundo celestial ao mundo terreno; do direito divino ao contrato social, das leis clericais de

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



condenação da usura às leis de mercado, da aura da providência e caridades divinas ao mundo do trabalho assalariado e dominado pelas responsabilidades pessoais; dos dogmas religiosos às regularidades da ciência, do bem ao estado de direito.

Nesse contexto, em meio à própria visão religiosa, foi ganhando corpo a concepção médico-científica da deficiência. Estudos desenvolvidos por Paracelso (1493-1541) e Cardan (1501-1576), a respeito da natureza da deficiência mental e publicados na obra “Sobre as Doenças que Privam os Homens da Razão” (1567), contribuíram decisivamente para o surgimento de um novo enfoque no entendimento da deficiência. De acordo com Pessotti (1984, p.15), “pela primeira vez uma autoridade da medicina, reconhecida por numerosas universidades, considera médico um problema que até então fora teológico e moral”.

Na sequência, as contribuições da revolução científica operada durante os séculos XVI e XIX, que resultaram no avanço das ciências físicas e naturais, alteraram a forma de compreender o homem e o mundo, implicando a modificação do entendimento sobre as causas da deficiência. Nesse período, o estudo do comportamento das pessoas com deficiência assumiu o enfoque patológico, atrelado a bases biológicas, consequentemente:

Se não estavam no mundo dos maus espíritos, se não estavam na regulação da ordem/desordem do universo, as causas para a emergência de tal fenômeno deveriam estar em alguma parte do corpo do próprio homem. (BARROCO, 2007, p. 131)

Porém, mesmo com a apropriação do novo conhecimento a respeito da deficiência e suas causas orgânicas, mantinham-se intocáveis as funções mentais, ou psicológicas superiores, prevalecendo, ainda, os princípios do inatismo. Assim, se não mais por ordem divina, o inatismo passa a ser atribuído por ordem da natureza, configurando no entendimento de que a pessoa com deficiência era, naturalmente, desfavorecida das



qualidades necessárias à vida social e que tal situação era irreversível (BARROCO, 2007).

A prevalência das ideias inatas e sua intangibilidade passaram a ser contestadas por John Locke (1632-1704), incidindo em uma nova forma de conceber a atividade intelectual. Para ele, a experiência sensorial tem papel fundamental na apropriação do conhecimento e uma ferramenta no fornecimento de material para as operações internas da atividade intelectual, dito de outra forma, a razão só poderia se constituir por dependência direta daquilo que o empírico lhe poderia fornecer. A contestação de Locke quanto ao inatismo resulta na tese de que se:

[...] as crianças e os idiotas possuem almas, possuem mentes, dotadas dessas impressões [inatas] devem inevitavelmente percebê-las, e necessariamente conhecer e assentir com essas verdades; se, ao contrário, não o fazem, tem-se como evidente que essas impressões não existem (LOCKE, 1978, p. 146).

No que tange à deficiência, a concepção proposta por Locke incide em conceber a deficiência como carência das experiências sensíveis. Essa concepção foi utilizada, por outros estudiosos como Condillac (1715-1780), na educação de pessoas com deficiência, através de métodos e conteúdos alicerçados no treinamento sensorial.

O ensino para as pessoas com deficiências, que se abre sob a base epistemológica empirista, apesar de se restringir a uma educação unicamente pela via do treinamento das funções elementares sensório-motoras, não deixa de ser um avanço para a educação especial da época.

Do ponto de vista político, o ensino destinado às pessoas com deficiência foi se firmando aos poucos. Após o século XVIII, com a emergência dos ideais liberais, entre os quais o de extensão das oportunidades educacionais para todos³, possibilitou o

³ Formulada na perspectiva da ideologia liberal, fundamentada pela universalização da educação escolar pública e gratuita como forma de garantir aos indivíduos a igualdade de oportunidades, instrumento



entendimento de que as pessoas com deficiência poderiam conviver socialmente com os demais membros da sociedade. Essa tendência deu origem a vários movimentos pedagógicos, que culminaram no século XIX, pela designação de: “Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social [...] (MAZZOTTA, 1996, p. 17).

Cabe salientar que a expansão da educação especial, que se estabeleceu no século XIX, ocorreu no bojo do movimento de criação das ciências humanas⁴ e do emprego do método das ciências naturais naquelas.

A preocupação em empregar os procedimentos metodológicos das ciências naturais nas ciências humanas, utilizando o sujeito das ciências humanas como um objeto similar ao das ciências da natureza, resultou na fundamentação da base epistemológica positivista, que se apoia na ideia de que o único conhecimento verdadeiro é aquele que pode ser observável e mensurável.

De acordo com Padilha (2004), essa forma de pensamento passará a subsidiar a psicologia nascente, que se utilizará dos procedimentos metodológicos, verificados experimentalmente, para a compreensão dos fenômenos psicológicos humanos, originando a psicologia behaviorista⁵.

O behaviorismo transpõe os princípios do condicionamento humano para o processo educacional, criando o treinamento, baseado na repetição e no modelo estímulo-resposta. Por essa perspectiva, enfatiza Padilha (2004, p. 18):

O sujeito da aprendizagem apenas reage, e o profissional da educação transmite os conteúdos, organiza o ambiente da melhor maneira

ideológico utilizado para naturalizar a desigualdade social, legitimando o poder hegemônico das novas relações econômicas, políticas e sociais surgidas com a consolidação da sociedade capitalista (ALVES, 2006; 2010).

⁴ A sociologia e a psicologia se separam da filosofia, tornando-se ciências independentes.

⁵ De acordo com Saviani (2007), a corrente behaviorista se empenhou em garantir à psicologia o status de cientificidade, diferenciando-se da psicologia anterior, denominada de psicologia filosófica ou racional.



possível para que o condicionamento seja eficaz, isto é, para que se atinjam os objetivos esperados, anteriormente planejados. Nos casos de insucesso procura-se as causas nas contingências aplicadas ao sujeito e nas respostas dele.

Na área da educação especial, o trabalho educativo adotado se estabelece por práticas escolares adaptativas, que constituem um atendimento clínico-pedagógico no qual o processo pedagógico se concentra nas ações terapêuticas e nos recursos pedagógicos concretos ou manuais, de tal modo que busquem a “correção” dos *deficits*, por meio de processos de compensação, com vistas a aproximar as pessoas com deficiência do padrão de normalidade.

O behaviorismo, alicerçado nos fundamentos filosóficos positivistas, se encontra presente na histórica organização do ensino especial brasileiro, através das Instituições especializadas em educação especial, bem como do movimento de integração⁶, operado no Brasil na década de 1970, sob o princípio de normalização e racionalização.

A normalização é o princípio que consiste na necessidade de assemelhar a pessoa deficiente aos demais cidadãos ditos “normais”, para ser integrada à sociedade. E a racionalização se caracteriza pela adequação dos fatores objetivos-recursos-limitações à plena utilização dos recursos disponíveis.

No Brasil, a implantação das ações em prol da integração das pessoas com deficiência encontrou recepção na perspectiva desenvolvimentista adotada pelo regime civil-militar, durante o qual houve grande expansão, chegando a atender, de acordo com Kassar (2011), até o final da década de 1970, cerca de 97,8% dos alunos em situação de “integração”.

⁶ O movimento de integração difundido no Brasil, na década de 1970, foi proposto em oposição à institucionalização das pessoas com deficiência. Contudo, sua fundamentação está alicerçada na concepção produtivista de educação, tendo por base os princípios de racionalidade e produtividade, assim a educação passa a ser concebida como um “valor econômico”, um bem qualificado como capital humano.



Contudo, essa ampliação correspondia muito mais aos interesses da lógica capitalista, elaborada dentro da concepção da teoria do capital humano, de elevação da produtividade pela qualificação técnica, do que aos interesses sociais dos cidadãos interessados.

Outra concepção acerca da educação da pessoa deficiente encontra-se no trabalho desenvolvido por Maria Montessori. Essa educadora, que compartilhava dos princípios escolanovistas⁷ para a elaboração de sua teoria educacional, aplicava, primeiramente, às crianças anormais, em um internato em Roma no início do século XX e, posteriormente, ampliou-se para as crianças normais. De acordo com Barroco (2007, p. 149-151):

Montessori destacou-se pela proposição da autoeducação, por meio de materiais didáticos, tais como: blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos, letras em relevo, etc. Fazia parte do seu programa de “treinamento” a ênfase em regras essenciais para crianças em idade pré-escolar.

Quando destinado à educação das crianças com deficiência, o método montessoriano visa ao desenvolvimento das funções elementares sensório-motoras, uma vez que, de acordo com sua teoria, a parte mais comprometida nas crianças anormais era a percepção, motivo pelo qual os materiais didáticos visavam, exatamente, enriquecer a experiência sensorial, com vistas ao desenvolvimento do pensamento (BARROCO, 2007).

Montessori, ao compreender a constituição do psiquismo de forma *a priori*, evidenciou a preocupação em preparar as crianças para o desenvolvimento das capacidades imanentes e utilitárias, estimuladas por meio da esfera sensorial, a fim de “acionar” o pensamento inato pelos fenômenos exteriores. Essa compreensão tinha o

⁷ O escolanovismo se fundamenta na concepção pragmática, na qual o conhecimento tem tanto mais valor quando empregado na resolução de problemas da prática cotidiana. Assim, a validade das ideias é resultado de suas consequências práticas.



intuito de proporcionar aos indivíduos a adequação de suas funções sociais à construção do conhecimento prático e experimental, de forma a serem úteis à sociedade.

O método montessoriano fez história e, ainda hoje, exerce grande influência na educação das pessoas com deficiência.

A partir da década de 1990, a educação de pessoas deficientes passou a ser revestida pela proposta de inclusão social, observa-se a ampliação no quadro dos registros legais e dos principais documentos internacionais oriundos de conferências e congressos, promovidos por agências internacionais⁸. Tais documentos compõem o rol das diretrizes difundidas pelos organismos internacionais em países emergentes, incorporando suas proposições à elaboração das políticas educacionais desses países, que passam a congrega o estabelecimento de medidas, que contribuem para a construção de uma “sociedade inclusiva”.

Nesse contexto, na área da educação especial, é substituída a bandeira da “integração” pelo discurso da “inclusão”, que tem por objetivo a inclusão educacional das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, como estratégia de superação da exclusão social e das concepções segregativas relativas a elas⁹.

Contudo, é imperativo revelar as concepções filosófico-educacionais que nutrem a proposta de uma educação especial inclusiva, no atual momento histórico.

Um exame mais cuidadoso nos documentos que orientam a proposta inclusiva, elaborados pela Secretaria de Educação Especial do MEC (BRASIL, 2006), a concepção interacionista é proposta como fundamento da política de inclusão educacional das pessoas com deficiência, uma vez que, de acordo com Brasil (2006, p. 34-35):

⁸ Particularmente, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM). Hoje, a intervenção das agências internacionais objetiva a consolidação das reformas neoliberais, operando por meio do financiamento e monitoramento das políticas educacionais.

⁹ Maciel (2013), ao considerar três posicionamentos possíveis de gestores educacionais, indica a alternativa viável aos educadores comprometidos com a crítica à proposta oficial de inclusão educacional.



[...] objetiva-se a substituição do paradigma reducionista organicista-centrado na deficiência do sujeito – para o paradigma interacionista – que exige uma leitura dialética e incessante das relações sujeito/mundo [...] Recentemente houve mais uma revisão calcada no conceito ecológico da deficiência, isto é, relacionando a pessoa ao seu ambiente. Com esse enfoque, faz-se necessário avaliar os apoios que são oferecidos para as pessoas evoluírem nas suas habilidades adaptativas.

A concepção interacionista de desenvolvimento humano se fundamenta na epistemologia genética de Jean Piaget e tem por objetivo a superação do dualismo psicofísico no processo de aquisição do conhecimento. Assim, para Piaget, o conhecimento é construído progressivamente por estágios sucessivos de desequilíbrio e equilíbrio, resultado da interação do indivíduo com o meio.

De modo que, na construção do conhecimento, o desenvolvimento cognitivo se constitui como parte do processo de adaptação¹⁰ do indivíduo ao meio ambiente, na ação do sujeito sobre o meio, através do processo biológico de intercâmbio adaptativo entre organismo e meio ambiente, no qual o processo de conhecimento tem função adaptativa (DUARTE, 2001).

Em linhas gerais, a epistemologia genética envolve basicamente dois processos na adaptação do desenvolvimento cognitivo: *assimilação* e *acomodação*. Por meio da assimilação, a realidade externa é interpretada, incorporando novos conceitos ou experiências, através de algum significado já constituído na organização cognitiva do indivíduo (estrutura). Por meio da acomodação, o indivíduo altera os significados já existentes, modificando suas ações.

Dessa forma, a adaptação consiste na equilíbrio contínua das assimilações e acomodações, por meio de um processo pelo qual de um estágio de menor equilíbrio se

¹⁰ Pode-se dizer que a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, de modo que tal definição convém tanto para a organização biológica quanto para a inteligência. Para maior esclarecimento sobre os dados epistemológicos da epistemologia genética de Jean Piaget, consultar Dolle (1974).



chega a outro de maior equilíbrio, de modo que o desenvolvimento do indivíduo se estabelece por uma construção contínua (DOLLE, 1974).

Desse modo, ao trabalhar a epistemologia genética, Piaget se opôs à dicotomia empirismo e inatismo, propondo uma posição construtivista, na qual a gênese do conhecimento se constrói progressivamente em estágios sucessivos sem pré-formação. Dessa compreensão, resulta a denominação da concepção construtivista, por conceber que o desenvolvimento cognitivo se constrói como parte do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, na ação do sujeito sobre o meio, pelo intercâmbio adaptativo entre organismo e meio ambiente.

No entanto, se para Piaget o desenvolvimento cognitivo não pode ser empírico nem fundado em um conhecimento *a priori* ou inato, mas sim construído pela elaboração contínua de equilíbrio e adaptação resultando a novas estruturas, sua teoria não deixa de centrar a questão do conhecimento no indivíduo, já que:

[...] o indivíduo só pode desenvolver-se através de sua adaptação às estruturas existentes, e todo o sucesso ou não do indivíduo estaria dependendo de sua capacidade individual de adaptar-se ao meio (OLIVEIRA, 2010, p. 20).

É com esses fundamentos que a concepção construtivista tem exercido grande influência no domínio educacional, estabelecendo-se como a nova roupagem das pedagogias do “aprender a aprender”. De acordo com Duarte (2001, p. 20):

[...] mais do que um lema, o “aprender a aprender” significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século.

Dessa forma, a concepção construtivista é a síntese pedagógica (entre outras sínteses hegemônicas) do atual momento histórico, cuja finalidade é garantir aos



indivíduos a capacidade de adaptação às diversas situações impostas pelo sistema existente para conquistar o status de empregabilidade. Assim, de acordo com Oliveira (2010, p.20), a escola teria a função de “[...] assegurar que ele “aprenda a aprender” para se tornar competitivo no mercado, nos moldes do que vem sendo chamado de globalização e, assim, sentir-se “incluído” no sistema”.

Logo, para tal concepção, a finalidade da educação é preparar os indivíduos para a constante adaptação às mudanças do *status* de empregabilidade de uma sociedade, cujos membros, não se importando com as diferenças, se aceitem mutuamente pelo respeito às suas individualidades e especificidades. Tal dado é possível de ser evidenciado nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 34-35:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumento para que o capacite para um processo de educação permanente.

Assim, no âmbito da educação especial, se de um lado, procede-se à inserção do construtivismo, em oposição direta ao positivismo e aos métodos behavioristas, de outro, essa teoria, aliada às concepções neoliberais e pós-modernas¹¹, tenta apropriar-se da teoria histórico-cultural¹², desenvolvida por Vigotski e demais teóricos soviéticos.

¹¹ De acordo com Lombardi (2012), a opção pós-moderna não se traduz em uma concepção filosófica, mas sim em um movimento eclético, que faz uma liquidificação de tendências e estilos, ancorado na rejeição da história, tendo por perspectiva um pensamento aberto, plural e em permanente metamorfose.

¹² Denominada como psicologia histórico-cultural, elaborada por Vigotski e demais teóricos soviéticos.



Na tentativa de aproximar a teoria vigotskiana da concepção epistemológica interacionista-construtivista de Piaget, vários pesquisadores, que se colocam como orientadores da prática docente (MEC, 2006), tratam a teoria histórico-cultural como sociointeracionista ou socioconstrutivista.

No entanto, é preciso desmistificar essa manipulação cometida por uma grande parcela dos pesquisadores da área da educação, que deturpa o postulado teórico construído por Vigotski e pelos demais pesquisadores soviéticos. Para tanto, se faz necessário não só retomar os fundamentos epistemológicos de sua teoria, assinalando sua distinção para a teoria piagetiana, mas também destacar a forma como a teoria histórico-cultural se posiciona, como uma teoria contra hegemônica e, portanto, como uma teoria, cuja natureza impossibilita qualquer tentativa de filiação àquela.

Antes, pelo contrário, com a finalidade de subsidiar uma psicologia, que superasse as interpretações fatalistas do desenvolvimento humano, de submissão e dependência do homem ao meio biológico, Vigotski, com base nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, formulou uma psicologia que se diferenciou das demais correntes psicológicas por compreender o homem em seu desenvolvimento. Com base nisso, Vigotski (1997, p.372) afirma que:

[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo de sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, e que nele se refletem a totalidade das relações sociais. Podemos ver que nesta abordagem o conhecimento singular é a chave para toda a psicologia social; de modo que temos que conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, ou seja, o indivíduo como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo ou modelo de sociedade.

O autor chama a atenção para a forma de conceber o homem como fenômeno social, não estando submetido às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas. Desse modo, para Vigotski, a origem das funções psicológicas superiores seria encontrada nas relações



sociais dos sujeitos, sendo o desenvolvimento humano resultado do movimento dialético, que se estabelece pela função interpessoal para a intrapessoal.

[...] as formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais de conduta que se desenvolvem sobre a sua base e são seus progenitores diretos as fontes de seu surgimento. [...] Desse modo, da conduta coletiva, de colaboração da criança com as pessoas que o rodeiam e de sua experiência social, surgem às funções superiores da atividade intelectual (VIGOTSKI, 1997, p. 179).

Ora, se, para Vigotski, o processo de conhecimento se estabelece dialeticamente da função interpessoal para a intrapessoal, esse modelo se distancia do proposto por Piaget, na medida em que esse compreende tal processo através função de adaptação do indivíduo ao meio ambiente.

Como se pode depreender do exposto até aqui, para Vigotski, o homem se torna homem transformando e adaptando a natureza às suas necessidades, e não se adaptando a ela, de modo que sua condição humana não precede sua existência, mas sim é produzida, por ele, através da apropriação e transformação dos conhecimentos já existentes.

Ao inserir a questão da atividade humana como produtora da condição humana, o autor não nega as bases filogenéticas, mas inclui como elemento fundamental o desenvolvimento ontogenético. Dessa forma, apenas as bases biológicas não são suficientes para desenvolver a capacidade intelectual do homem, esse precisa se apropriar do patrimônio cultural, histórico e socialmente produzido, objetivando-o e o transformando, através de sua atividade.

Feitas essas considerações sobre a teoria vigotskiana, cabe destacar sua contribuição para a educação especial. Nessa área do conhecimento, Vigotski se destacou pelo rompimento com o caráter determinista, filantrópico e religioso, que a deficiência herdava da escola especial europeia.



Ao compreender que o desenvolvimento humano não está inscrito no sujeito como “essência humana”, mas como produto exterior, Vigotski oportunizou uma nova concepção para a prática pedagógica no âmbito da educação especial. Ao conceber que o desenvolvimento das estruturas psíquicas do homem é suscetível às influências históricas e sociais, a possibilidade de transformação do pensamento, da linguagem e da própria aprendizagem se tornaram mais exequíveis do que as mudanças pelos enfoques terapêuticos, frequentemente utilizados.

Ao corroborar com a tese que “todo o defeito cria estímulos para a compensação” (VIGOTSKI, 1997, p.176), Vigotski assinala que a educação especial deve considerar as limitações estruturais e funcionais do sujeito, mas como estas são condições primárias, deve-se priorizar as condições secundárias, atreladas as funções mentais superiores, uma vez que a possibilidade de desenvolvimento das pessoas com deficiência se encontram nas funções psicológicas superiores, e não nas esferas inferiores.

Dessa forma, a educação especial não deve se limitar a determinar o grau e a gravidade da deficiência e suas insuficiências, mas sim deve incluir o processo de compensação como processos edificadores e equilibradores do desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Tais considerações distanciam, pela base, a obra vigotskiana da piagetiana, as tentativas por pós-modernos e por educadores, que são mais ideólogos do que pedagogos ou psicólogos escolares, de apropriação epistemológica para fundamentar a proposta inclusiva, são um desserviço à ciência e uma afronta à psicologia histórico-cultural, que se coloca, no âmbito da educação especial, como alternativa, e não como completo, àquela.

Conclusão



O estudo revelou que os fatores constituídos, ao longo da história, na formulação das proposições filosófico-educacionais, no âmbito da educação especial, refletem a totalidade do movimento histórico-social de produção do próprio desenvolvimento humano, de modo que o tratamento direcionado às pessoas com deficiência está relacionado ao desenvolvimento social e científico, que determinada sociedade dispõe para lidar com o fenômeno, em determinado momento.

Atualmente, os caminhos que se apresentam à educação especial se constituem pela inclusão das pessoas com deficiência como estratégia de inclusão social, condicionadas pelas proposições de conformação à sociedade capitalista e suas novas demandas pela reestruturação produtiva do capital.

Nesse contexto, as concepções filosófico-educacionais, que fundamentam a proposta de uma educação especial inclusiva, não poderiam ser divergentes das necessidades atuais do processo de reprodução capitalista. Nessa perspectiva, a concepção interacionista se coloca como a concepção mais afinada com a proposta inclusiva, já que cumpre a função primordial de adaptar os indivíduos à condição econômica, política e social, imposta pelo atual padrão de acumulação do capital.

Por consequência, a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, em oposição às práticas reducionistas e segregativas, se apresenta como consolidação de uma escola – enquanto espaço de socialização, de respeito e de valorização das diferenças – compromissada com a formação de um indivíduo adaptado às necessidades de mudanças contínuas do meio, que atende às demandas do capital.

Logo, o aprisionamento da proposta inclusiva aos determinantes da lógica do capital não possibilita a superação das condições materiais de existência e da exclusão social. A possibilidade de superação dessas condições só pode se dar pelo estabelecimento de uma teoria que, por seus fundamentos epistemológicos e compromissos político-ideológicos, seja antagônica às teorias hegemônicas, tal qual a histórico-cultural.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Referências

- ALVES, Gilberto L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEE, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 03 Jul. 2014.
- CARVALHO, A. R. de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência**: uma análise na perspectiva crítica. Cascavel, PR: [s.n.], 2009. 178f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação- UNIOESTE/PR).
- DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget**: Uma iniciação à psicologia genética piagetiana. 4. ed. Tradução de Maria José J. G. de Almeida. Rio de Janeiro, Guanabara: Koogan, 1974.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 17, Maio/Ago. 2011.
- LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. 2. ed. Trad. Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).
- LOMBARDI, J. C. **Embates marxistas**: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo. Campinas, SP: Librum, Navegando, 2012.
- MACIEL, A. C. A alternativa crítica do gestor frente as políticas de inclusão socioeducacional. **Exitus**. v. 3, n. 2, p. 55-66, Jul/Dez. 2013.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDOÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 11-29.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 2004.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP/Queiroz, 1984.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. La Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. (t. V. Fundamentos de Defectologia).

Sobre os autores

Gedeli Ferrazzo é graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. É professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. E-mail: gedeli.ferrazzo@ifro.edu.br

Antônio Carlos Maciel é graduado em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas; especialista em Inovação Tecnológica, pela ISAE/FGV; mestre em educação, pela Universidade Federal do Amazonas; doutor em Ciências Socioambientais, pela Universidade Federal do Pará, pós-doutorado na UNICAMP. Criador do Projeto Burareiro de Educação Integral em Ariquemes. É professor titular da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: maciel_ac@hotmail.com

Recebido em: 07/03/2017

Aceito para publicação em: 03/04/2016