

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL¹****CONTRIBUTIONS OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY TO SCHOOL
INCLUSION IN BRAZIL**Paula Maria Ferreira de Faria²
Denise de Camargo³**Resumo**

Este artigo é um ensaio teórico, de metodologia de revisão narrativa, cujo objetivo é compreender como a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para a efetivação da inclusão escolar no contexto brasileiro contemporâneo. Destaca-se que a efetivação da inclusão escolar ainda carece de reflexões subsidiadas em referenciais epistemológicos consistentes que se coadunem aos princípios inclusivos de equidade e justiça social não apenas para alguns, mas para todos. Nesse sentido, defende-se que a compreensão social da deficiência postulada por Lev. S. Vygotsky aporta importantes contribuições para a construção e a implementação da inclusão escolar no Brasil, contribuindo para a transformação dos sistemas escolares em contextos de efetivo desenvolvimento humano nos quais se vislumbre, para além das dificuldades e limitações, as possibilidades e potencialidades de cada um e de todos os estudantes.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Educação inclusiva. Educação.

Abstract

This article is a theoretical essay that follows a narrative review methodology. Its objective is to understand how Cultural-Historical Psychology can contribute to the effectiveness of school inclusion in the contemporary Brazilian context. It is noteworthy that the implementation of school inclusion still requires reflections supported by consistent epistemological references that align with the inclusive principles of equity and social justice for all. In this sense, it is argued that the social understanding of disability postulated by Lev. S. Vygotsky makes essential contributions to the construction and implementation of school inclusion in Brazil, contributing to the transformation of school systems into contexts of effective human development in

¹ Texto elaborado a partir da tese intitulada “Emoções, práticas docentes e inclusão escolar na perspectiva histórico-cultural: interlocuções entre Lev S. Vigotski, Yves Clot e Michel de Certeau”. Bolsa Capes-Proex nº. 88887.288270/2018-00.

² Universidade Federal do Paraná (UFPR); Faculdade Herrero. E-mail: paula.pmff@gmail.com. Telefone: (41)98418.4799. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6804-8711>

³ Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: denicamargo@gmail.com. Telefone: (41)99902.5253. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9092-9988>

which we can see, beyond the difficulties and limitations, the possibilities and potentialities of each and every student.

Keywords: Cultural-Historical Psychology. Inclusive education. Education.

Introdução

A implementação de sistemas educacionais inclusivos tem sido alvo de discussões e embates, configurando um desafio à prática docente. Analisando o cenário contemporâneo internacional, Ainscow, Dyson e Weiner (2013) enfatizam o caráter social da inclusão escolar, alicerçado não em recursos ou técnicas, mas em uma compreensão contextualizada das dificuldades de aprendizagem frente às barreiras do meio institucional. Nesse sentido, apoiar a inclusão “depende menos da introdução de técnicas específicas ou de disposições organizacionais e muito mais de processos de aprendizagem social em contextos específicos” (Ainscow; Dyson; Weiner, 2013, p. 2, livre tradução nossa). Sob essa compreensão, o conceito de inclusão escolar se afasta do atendimento a necessidades esporádicas de alguns estudantes e passa a contemplar o processo educacional como um todo, enquanto sistema de garantia dos direitos à participação plena e à aprendizagem de cada estudante; “parte da crença de que a educação é um direito humano básico e a base para uma sociedade mais justa” (Ainscow; Dyson; Weiner, 2013, p. 4, livre tradução nossa).

O presente artigo tem o objetivo de compreender como a Psicologia Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky (1979, 1987, 1993, 1997, 1999) pode contribuir para a efetivação da inclusão escolar no contexto brasileiro contemporâneo. Para esse fim, inicialmente define-se as diretrizes que norteiam a inclusão no Brasil e discute-se as práticas que visam implementar a inclusão na escola brasileira contemporânea. Apresenta-se, a seguir, uma breve revisão dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural em relação à inclusão escolar; por fim, tece-se algumas considerações acerca dos postulados vygotskyanos ao cenário atual da inclusão escolar, enfatizando as contribuições que a Psicologia Histórico-Cultural pode aportar ao contexto educacional atual no Brasil.

Método

Trata-se de um estudo teórico qualitativo, que adota a metodologia da revisão narrativa. As revisões narrativas são uma tipologia de revisão bibliográfica que envolve a análise da literatura e a interpretação crítica do pesquisador (Botelho; Cunha; Macedo, 2011), com vistas a descrever e discutir o estado da ciência de um tópico ou tema específico do ponto de vista teórico e contextual (Rother, 2007).

Conforme o objetivo delineado para a revisão de literatura, a compreensão do panorama atual da inclusão escolar no Brasil apresentada neste artigo foi norteadada pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, postulados pelo psicólogo russo Lev S. Vygotsky (1979, 1987, 1993, 1997, 1999). Introduzido há poucas décadas no Brasil, de modo geral o legado de Vygotsky ainda não é plenamente compreendido. Sua complexa e inacabada obra, produzida há quase cem anos, permanece surpreendentemente atual, subsidiando reflexões e práticas nas áreas da Psicologia e da Educação.

Cabe ressaltar que a abordagem qualitativa se relaciona diretamente à compreensão de homem e de mundo sob os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural, a qual compreende que a ação humana é produtora e também resultado de múltiplas determinações, cultural e historicamente situadas. Sob essa perspectiva, o corpo teórico articula-se intimamente aos métodos e procedimentos adotados, incluindo as determinações do fenômeno estudado e também do pesquisador (Aguiar, 2007; Grass, 2017). Desse modo, em consonância com a fundamentação histórico-cultural, o presente artigo apresenta aportes para a compreensão do cenário atual da inclusão escolar no Brasil, conduzindo à reflexão crítica acerca das concepções epistemológicas que subjazem as práticas escolares inclusivas.

Resultados e discussão

Inclusão escolar: diretrizes das políticas públicas e as práticas inclusivas na escola brasileira contemporânea

No Brasil, a inclusão escolar tem sido alvo de constante problematização nas últimas décadas, em consonância com as mudanças no panorama internacional, especialmente impulsionadas pela promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A efetivação de políticas educacionais inclusivas é recente, ganhando expressividade somente a partir dos anos 2000, com o aumento das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares (Mendes, 2019).

A legislação brasileira define como público-alvo da Educação Especial (PAEE) “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011). Ressalta-se que, a despeito das atualizações na terminologia adotada na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), elaborado pela Associação de Psiquiatria Americana (APA, 2015), a definição brasileira permanece inalterada. O atendimento ao público-alvo da Educação Especial foi definido pela Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), promulgada por meio da Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014) nos seguintes termos:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014, não paginado).

Em consonância com as demais diretrizes normativas brasileiras vigentes, o PNE define o atendimento ao estudantes público-alvo da Educação Especial “preferencialmente na rede regular”, mantendo a possibilidade do ensino em instituições especializadas. Para os estudantes de escolas regulares a legislação

estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (Brasil, 2011, não paginado) e ofertado por meio da implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), de modo suplementar para os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e complementar para os demais estudantes que compõem o PAEE. Cabe frisar que, embora as políticas educacionais brasileiras disponham de diversos recursos para a efetivação da inclusão, o principal investimento tem sido a criação das SRMs, local principal de atuação do professor de Educação Especial (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Para efetivar o atendimento às especificidades dos estudantes do PAEE, o Censo Escolar coleta informações sobre esses estudantes e os classifica conforme o tipo de deficiência (baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, surdez e surdocegueira, além do Transtorno do Espectro Autista e das Altas Habilidades ou Superdotação) (Brasil, 2020). Como comprovação da condição de deficiência, o Censo exige a apresentação adicional do plano de AEE, da avaliação biopsicossocial da deficiência, do Plano Educacional Individualizado (PEI) e/ou de laudo médico. As instruções para o preenchimento do Censo ressaltam que o laudo médico “não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos” (Brasil, 2014, não paginado). Entretanto, a despeito dessa afirmação, a legislação não descarta a possibilidade da articulação entre os serviços de educação e de saúde, abrindo um precedente que pode manter a tradição do laudo clínico, compreendido como um documento educacional complementar (Brasil, 2014).

O contexto educacional brasileiro é caracterizado por inúmeras desigualdades de natureza social e educacional, vinculadas a diferentes grupos socioculturais em contextos sociais, econômicos e políticos também bastante diversos. Por isso, sob uma visão social de educação, a inclusão escolar não se restringe aos estudantes público-alvo da Educação Especial; tal perspectiva ampla focaliza a eliminação de barreiras que possam conduzir à marginalização, ao fracasso e à exclusão de qualquer

estudante (Ainscow; Booth; Dyson, 2006). Essa concepção reforça o entendimento de que todas as formas de inclusão e exclusão são sociais, geradas por meio das interações com pessoas e ambientes (Booth; Ainscow, 2012).

Sob o entendimento de que os sistemas escolares inclusivos demandam uma transformação da visão geral de toda a escola, o ensino também carece de uma nova perspectiva. Tal compreensão redimensiona todas as práticas escolares, incluindo o currículo, a avaliação, a metodologia, as relações professor-estudante e também os momentos de recreação e lazer no interior da escola (Mittler, 2000). Implica, portanto, um sistema de valores que contemple a diferença em suas múltiplas dimensões, como gênero, nacionalidade, raça, língua de origem, origem social, nível de escolaridade ou deficiência (Mittler, 2000).

A literatura tem enfatizado a importância de que o ensino inclusivo seja realizado sob uma perspectiva de colaboração e compartilhamento de responsabilidades e tarefas entre todos os agentes escolares (Ainscow; Dyson; Weiner, 2013; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Nota-se uma tendência atual à colaboração, especialmente com a utilização de estratégias universais que, utilizadas no contexto da classe comum, promovem a melhoria das condições de aprendizagem para todos os estudantes. A adoção de práticas inclusivas na escola é um processo que requer a reflexão e a resolução coletiva de problemas (Valle; Connor, 2014), o que demanda a criação e implementação de políticas públicas e o envolvimento ativo de todos os agentes escolares. A efetivação da inclusão demanda investimento no preparo docente, o que envolve o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e a construção de espaços de troca e formação docente (Vilaronga; Mendes, 2014).

A questão da preparação docente para o trabalho inclusivo tem sido reiteradamente abordada pela literatura, enfatizando a importância da formação de professores e indicando o despreparo como um dos principais entraves à implementação da inclusão escolar (Sampaio; Sampaio, 2009). Entretanto, embora não se desconsidere a importância do investimento na formação inicial e continuada de professores aliada a práticas colaborativas no interior da escola e a uma compreensão sistêmica de toda a instituição escolar no sentido do compartilhamento de

responsabilidades e da busca de estratégias para a implementação efetiva da inclusão escolar, destaca-se a necessidade de superar a visão voltada estritamente aos aspectos cognitivos do trabalho docente. Nesse sentido, para além da formação cognitiva, é necessário também o desenvolvimento socioemocional do professor, promovendo a autorreflexão, a revisão das práticas cotidianas e oportunizando espaços para repensar e ressignificar a diversidade (Faria; Camargo, 2020).

Na dialeticidade das relações em sala de aula o professor se expressa e constrói sentidos para a realidade da inclusão escolar que vivencia em cada contexto educativo; nesse sentido, é preciso considerar a realidade concreta na qual o trabalho docente se realiza (Venâncio; Faria; Camargo, 2020). A pressão e a sobrecarga com o cumprimento de exigências institucionais e pedagógicas e o atendimento à inclusão como pretensa tarefa exclusiva do professor ignoram a subjetividade docente, como se as determinações legais pudessem se sobrepor às significações particulares dos sujeitos em seu contexto sociocultural de produção (Gomes; González Rey, 2007). Portanto, a sob o pressuposto histórico-cultural de que o desenvolvimento ocorre sempre por meio das interações sociais, a compreensão dos agentes escolares – em especial, do professor inclusivo – não pode prescindir da integralidade do ser humano, que envolve o pensar, o agir e também o sentir.

Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à inclusão escolar

A inclusão é um processo social dinâmico, em constante desenvolvimento; nesse sentido, a escola inclusiva está em permanente movimento (Ainscow; Booth; Dyson, 2006; Ainscow; Dyson; Weiner, 2013). Para além do atendimento a grupos populacionais específicos, trata-se de uma abordagem voltada ao desenvolvimento da educação e da sociedade que se relaciona à participação democrática não somente no âmbito da educação, mas em todos os contextos sociais de vida (Booth; Ainscow, 2012).

Corroborando os pressupostos de Vygotsky (1993), uma concepção de inclusão escolar centrada na escola (e não no estudante ou nas dificuldades de aprendizagem que apresenta) visa a transmissão dos elementos culturais histórica e culturalmente apropriados pela sociedade, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – em outras palavras, assegurando a cada indivíduo a possibilidade de constituir-se, de fato, humano. Compreende-se, portanto, de acordo com Vygotsky (1993, 1999), que tanto a cognição como o afeto são partes integrantes fundamentais da consciência; desse modo, as emoções compõem as funções psicológicas superiores e são elementos fundamentais na interação humana. No contexto específico da inclusão escolar, os aspectos emocionais exprimem, por meio das práticas docentes, os sentidos atribuídos à inclusão escolar e afetam as formas como cada professor significa a educação, o ensino inclusivo e as relações com os estudantes.

Vygotsky (1993) desenvolveu estudos aprofundados acerca da educação de crianças com deficiências – denominado, em sua época, de “defectologia”. Enfatizando o caráter social da deficiência, o autor defendia uma abordagem que visasse a superação das limitações por meio de vias indiretas: “o desenvolvimento cultural é a principal área de compensação de deficiências quando um maior desenvolvimento orgânico é impossível; a este respeito, o caminho do desenvolvimento cultural é ilimitado” (Vygotsky, 1993, p. 169, livre tradução nossa).

Vygotsky (1993) postula que mesmo que o desenvolvimento dos processos psicológicos inferiores se mostre comprometido devido ao caráter orgânico da deficiência, ainda é possível promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, afetadas de modo indireto pela deficiência. O autor propõe a superação da concepção médico-clínica, que limita o desenvolvimento ao pressupor sua impossibilidade a partir das condições biológicas e desconsidera outras vias e rotas que surgem, de modo compensatório, a partir da deficiência; justamente “porque a deficiência cria obstáculos e impasses ao desenvolvimento [...], ela serve de estímulo ao desenvolvimento de vias indiretas de ajustamento, de funções substitutas que

constroem uma superestrutura e que se esforçam para compensar o déficit [...]” (Vygotsky, 1993, p. 169, livre tradução nossa).

A teoria vygotskyana aborda construtivamente os problemas educacionais, buscando soluções dentro dos sistemas que apoiem a criança (Evans, 1994). Segundo essa perspectiva, apesar da existência de limitações biológicas, a deficiência é percebida como resultado das experiências sociais refletidas na própria deficiência; desse modo, a principal questão que se impõe não é a deficiência em si, mas as consequências secundárias atreladas a essa deficiência (Vygotsky, 1993).

A abordagem compensatória de Vygotsky (1993) considera não só a gravidade da dificuldade, mas também a eficiência de estratégia pedagógica utilizada para ajudar a superá-la (Evans, 1994). Diferentemente da concepção psicanalítica, que considera a compensação como uma reação subjetiva da personalidade atrelada à tomada de consciência acerca da deficiência, Vygotsky (1993) considera que o principal elemento promotor da compensação não são os fatores internos do sujeito, mas sua interação social com o meio. Assim, o modo como cada criança se insere socioculturalmente é determinante para as formas como ela é capaz de lidar e superar as barreiras relacionadas à deficiência. Para Vygotsky (1993), portanto, a principal fonte para a compensação da deficiência não reside na própria criança, como um dado intrinsecamente natural, mas se encontra na vida social e coletiva da criança (Vygotsky, 1993).

A compreensão da deficiência como um conceito social é fundamental para o processo educativo, que deve voltar-se à compensação social e não à superação da própria deficiência, que muitas vezes encontra limitações biológicas permanentes. Nesse sentido a educação escolar, enquanto educação social direcionada ao desenvolvimento social da criança, assume especial relevância. Para Vygotsky (1993), a educação de crianças com deficiência deve considerar a unidade e integralidade da personalidade da criança, compreendendo que as forças compensatórias por vias indiretas de desenvolvimento promovem relações interfuncionais qualitativamente novas e deve ser a base a partir da qual se desenvolve o processo educativo, tendo em vista a plena participação social; “nesse caso, a educação vem em socorro, criando

técnicas culturais artificiais, ou seja, um sistema especial de sinais e símbolos culturais que são adaptados às características psicofisiológicas específicas da criança” (Vygotsky, 1993, p. 168, livre tradução nossa).

Considerando a necessidade da elaboração de vias desenvolvimentais indiretas como forma de compensação da deficiência e o fato de que a compensação tem suas origens na vida social coletiva, Vygotsky (1993) ressalta a necessidade da promoção do desenvolvimento em ambientes inclusivos. Para o autor, o modelo de segregação das crianças com deficiência em instituições especializadas com vistas a nivelar as condições de aprendizagem contradiz os princípios do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1993). É justamente a segregação que compromete o desenvolvimento sociocultural infantil, obstaculizando o desenvolvimento de vias compensatórias para as funções psicológicas superiores: “no ambiente em que cresceu, ela recebeu menos do que poderia; ninguém tentou uni-la ao seu ambiente e, se a criança tiver poucas e escassas ligações com o coletivo infantil, poderemos ver um caso de complicações secundárias” (Vygotsky, 1993, p. 133, livre tradução nossa).

A partir do pressuposto do coletivo como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1993), a educação de crianças com ou sem deficiências, em seu aspecto essencial, deveria ser exatamente a mesma; ou seja, os objetivos pedagógicos devem ser os mesmos. O trabalho pedagógico se efetiva essencialmente pela mediação do professor – compreendida como a ação intencional do professor com vistas a promover o desenvolvimento. Nesse sentido, a mediação é uma interposição externa, social e intencionalmente construída, que gera desenvolvimento (Martins, 2011).

A mediação docente permite que o professor compreenda as rotas de aprendizagem dos estudantes, conhecendo seus níveis de desenvolvimento. Vygotsky (1979, 1987, 1997) postula a existência de dois diferentes níveis: a zona de desenvolvimento atual (ou real) e a zona de desenvolvimento iminente. Vygotsky (1997, 1999) define que, enquanto o desenvolvimento atual resulta de ciclos desenvolvimentais já concluídos, a zona de desenvolvimento iminente se refere a

processos que se encontram atualmente em estado de formação, amadurecimento e desenvolvimento. Desse modo, a educação não pode pressupor a deficiência como um defeito, mas deve procurar vislumbrar as possibilidades de desenvolvimento qualitativamente diferenciadas que a deficiência proporciona para a formação das funções psicológicas superiores de cada. A tarefa da escola, portanto, é mover todos os esforços para fazê-la avançar nessa direção, propiciando avanços sobre as áreas que ainda não estão suficientemente desenvolvidas (Vygotsky, 1997).

De acordo com Vygotsky (1979, 1993, 1997), o ensino deve orientar-se a partir dos interesses da criança e estimular a superação das limitações, opondo-se diretamente à deficiência e estimulando a participação plena na vida social e no mundo do trabalho, desenvolvendo uma postura de ação e possibilidades, em oposição à tradicional cultura de piedade e assistencialismo.

Em última análise, a função da escola não é adaptar-se à deficiência, mas superá-la. [...] Nesse sentido, o objetivo dos nossos programas é [...] desenvolver, enquanto ainda está na escola, uma atitude consciente em relação a todo o seu futuro: para a pedagogia terapêutica, esse é um teste de significado histórico. (Vygotsky, 1993, p. 138, livre tradução nossa).

Embora reconheça que nem sempre o processo de superação das limitações terá êxito pleno, Vygotsky (1993) insiste que é preciso promover o maior desenvolvimento possível. Assim, para todos os estudantes, o objetivo da educação deve ser atingir o pleno e integral desenvolvimento, dentro das possibilidades de cada criança. Vygotsky (1993) não ignora a necessidade do atendimento às especificidades educacionais das crianças com deficiência, mas se opõe ao fato de que tal atendimento a separe ou impeça de conviver com todos os estudantes, enfatizando a importância da vida social coletiva para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1993).

Para o autor, o isolamento dos estudantes com deficiência faz com que toda a estrutura da escola se organize justamente em torno de sua limitação, dificultando ainda mais sua superação; nesse sentido, critica a separação dos estudantes considerados “especiais” e sua rotulação conforme a deficiência. Sob o aspecto

educacional, a classificação (presente em nossas escolas por meio da ainda frequente solicitação de laudos médicos) precisa ser superada pela compreensão funcional de cada criança e pela identificação das barreiras educacionais à sua aprendizagem:

É importante saber não que tipo de doença uma pessoa tem, mas também que tipo de pessoa sofre dessa doença. O mesmo se aplica às deficiências. Para nós é importante saber não apenas que tipo de defeito foi diagnosticado em uma determinada criança e como a criança avaliada foi afetada, mas também que tipo de criança possui essa deficiência, ou seja, qual o papel que essa deficiência desempenha na constituição individual da criança, que tipo de reestruturação ocorre e como a criança lida com a sua deficiência. (Vygotsky, 1993, p. 125, livre tradução nossa).

Sob a perspectiva vygotskyana é fundamental investir no desenvolvimento psicológico das crianças com deficiência por vias indiretas alternativas, que transcendam a concepção que as restringe a limitações. Evidencia-se, assim, uma compreensão que se revela como transformação social baseada em princípios de justiça social e igualdade (Stetsenko, 2016). Sob os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural, a promoção de uma inclusão escolar genuína contrapõe-se à separação e à diferenciação classificatória dos estudantes e propõe que uma abordagem verdadeiramente inclusiva garanta a diversidade e a heterogeneidade (Giest, 2018).

A adoção dos princípios vygotskyanos na escola contemporânea conduz à compreensão de que a inclusão demanda um novo modelo social e escolar no qual é a sociedade como um todo que deve se adaptar (Venâncio; Faria; Camargo, 2020). Segundo Barroco (2018), o modelo educacional proposto a partir dos pressupostos de Vygotsky (1993) visa promover o desenvolvimento pleno das crianças com deficiência; “a questão fundamental é alcançar a menor distância entre o nível de desenvolvimento da raça humana e o do indivíduo” (p. 383, livre tradução nossa) Nesse sentido, “reconhecer, identificar e enfrentar as desigualdades econômicas é fundamental lutar contra a exclusão social e afirmar o direito de todos ao desenvolvimento” (p. 377, livre tradução nossa).

Considerações finais

No Brasil, tal como nos demais países do mundo, a inclusão constitui um desafio que demanda a transformação não apenas dos ambientes escolares, mas também – e sobretudo – dos pressupostos ontológicos e epistemológicos que subjazem e fundamentam as práticas educacionais em sala de aula. Especificamente em relação aos estudantes com deficiência, a efetivação da inclusão demanda a adoção de uma perspectiva social que envolva a participação ativa e sistêmica de todos os agentes escolares e que considere, para além das condições orgânicas, o potencial desenvolvimental que a interação sociocultural pode propiciar, como promotor de vias indiretas de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, resultando na aprendizagem e na ampla participação social desses estudantes.

A escola brasileira urge pela reflexão sobre os modos de pensar, compreender e agir frente às necessidades do estudante atual, considerando as especificidades de um contexto cultural e histórico ímpar, impactado pelas profundas marcas da pandemia da covid-19 a uma educação já fragilizada e incipiente quanto à inclusão. Frente à necessidade da implementação de políticas públicas que combatam a segregação e garantam não apenas o acesso, mas a permanência e sobretudo a aprendizagem de todos os estudantes em contextos escolares inclusivos, cabe ainda destacar as possibilidades de cada professor, promovendo condições de aprendizagem para todos os estudantes que conduzam ao seu pleno desenvolvimento.

As discussões acerca da inclusão escolar têm aumentado na literatura recente, enfatizando a importância do investimento na formação inicial e continuada de professores aliada a práticas colaborativas no interior da escola e a uma compreensão sistêmica de toda a instituição escolar no sentido do compartilhamento de responsabilidades e da busca de estratégias para a implementação efetiva da inclusão escolar, bem como a necessidade de superar a visão voltada estritamente aos aspectos cognitivos do trabalho docente. Enfatiza-se que, para além da formação cognitiva, é necessário também o desenvolvimento socioemocional do professor, promovendo a

autorreflexão, a revisão das práticas cotidianas e “oportunizando espaços para repensar e ressignificar a maneira de se relacionar com a diversidade, de forma a criar laços afetivos e desenvolver a necessária empatia para superação de visões pré-concebidas” (Venâncio; Faria; Camargo, 2020, p. 15-16).

A adoção de práticas inclusivas na escola é um processo que demanda a criação e implementação de políticas públicas e o envolvimento ativo de todos os agentes escolares. Trata-se de uma construção colaborativa consciente que visa fortalecer a comunidade inclusiva; “atingir essa meta requer liderança compartilhada que, rotineira e cuidadosamente, avalia o quão ativamente a sua comunidade inclusiva busca e adota novos conhecimentos e práticas inovadoras” (Valle; Connor, 2014, p. 215). Desse modo, mais do que a adaptação do ensino, a inclusão depreende uma mudança de paradigma que envolve o sistema escolar e se estende à sociedade como um todo.

Corroborando os pressupostos de Vygotsky (1979, 1987, 1993, 1997, 1999), uma concepção de inclusão escolar centrada na escola pode promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse processo eminentemente social, as interações entre professor e estudantes e as relações afetivas entre eles são primordiais: “aqui o afeto tem enorme influência, estimulando a criança à superação das dificuldades” (Vygotsky, 1993, p. 13, livre tradução nossa).

Frente às políticas contemporâneas que promovem a desconstrução de direitos humanos duramente conquistados e diante do sofrimento causado pela exclusão cada vez mais perversa, os pressupostos vygotksyanos sinalizam uma perspectiva de resgate de direitos e valorização do protagonismo dos seres humanos. Em um cenário de exclusão reforçado pela desigualdade econômica, desemprego e negação de direitos básicos à população, os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural pavimentam a consolidação de uma real inclusão. Apesar dos percalços e desafios, é mister continuar buscando caminhos uma educação que atenda aos interesses e necessidades de todos os estudantes, em sua diversidade.

A obra de Vygotsky (1979, 1987, 1993, 1997, 1999) revela sua visão ampla e sua preocupação com o desenvolvimento de processos educacionais direcionados às

particularidades de cada aluno, considerando as condições concretas do contexto no qual se insere. Essa realidade é especialmente importante no contexto da educação inclusiva, no qual as necessidades educacionais especiais constituem um desafio adicional à aprendizagem. Sob a compreensão social do processo de inclusão escolar enfatiza-se, para além da presença de questões orgânicas, a questão do meio sociocultural como promotor – ou limitador – das possibilidades plenas de desenvolvimento e interação de cada ser humano. A concepção de educação social proposta por Vygotsky (1993) vincula a escola à própria vida, promovendo desenvolvimento psicológico e social por meio da mediação adequada e da interação da criança com a comunidade na qual está inserida.

As reflexões iniciadas por Vygotsky (1979, 1987, 1993, 1997, 1999) há quase cem anos ainda encontram espaço em nossas escolas: nas salas lotadas de alunos desinteressados, nos coletivos de professores abatidos e desmotivados, nos processos de inclusão que permitem a presença, mas negligenciam o desenvolvimento. Nesse sentido, as contribuições de Vygotsky (1979, 1987, 1993, 1997, 1999) se revelam atuais – e absolutamente necessárias – para a transformação dos sistemas escolares em contextos de efetivo desenvolvimento humano, nos quais sejamos capazes de vislumbrar, para além das dificuldades e limitações, as possibilidades e potencialidades de cada estudante.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-140.

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON, Alan. **Improving schools, developing inclusion**. London; New York: Routledge, 2006.

AINSCOW, Mel; DYSON, Alan; WEINER, Saira. **From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs**. Manchester: CfBT Education Trust, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Tradução de: NASCIMENTO, M. I. C.; MACHADO, P. H.; GARCEZ, R. M.; PIZZATO, R.; ROSA, S. M. M. da. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Vygotski's theories on Defectology: contributions to the special education of the 21st century. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 374-384, 2018. doi: 10.15448/1981-2582.2018.3.31826

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Tradução de: SANTOS, M. P. dos; ESTEVES, J. B. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. doi: 10.21171/GES.V5I11.1220

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar**. Brasília-DF, 27 de julho de 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.º 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. p. 12.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. p. 1. edição extra.

EVANS, Peter. Algumas implicações da obra de Vygotsky na Educação Especial. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Tradução de: MARTINS, Monica Saddy; CESTARI, Elisabeth Jafet. Campinas: Papyrus, 1994. p. 69-89.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Emoções docentes e inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural: revisão sistemática. **Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 10, n. 2, p. 165-178, 2020.

GUEST, Harmut. Vygotsky's defectology: a misleading term for a great conception. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 334-346, 2018. doi: 10.15448/1981-2582.2018.3.31725

GOMES, Claudia; GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicol., Ciênc. Prof.**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 406-417, 2007. doi: 10.1590/S1414-98932007000300004

GRASS, Idania B. Peña. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (Orgs.). **A questão do método e a teoria**

histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 39-61.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 249 f. Tese (Livre-Docência em Educação) – Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Phoenix, v. 27, n. 22, p. 1-23, 2019. doi: 10.14507/epaa.27.3167

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EUFSCar, 2014.

MITTLER, Peter. **Working towards inclusive education:** social contexts. New York: David Fulton Publishers, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

ROTHER, Edna Terezinha. Systematic literature review x narrative review. **Acta paulista de enfermagem**, São Paulo, v. 20, p. v-vi, 2007.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva:** o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

STETSENKO, Anna. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 32-41, 2016. doi: 10.15448/1981-2582.2016.s.24385

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Tradução de: RODRIGUES, Fernando de Siqueira. São Paulo: AMGH, 2014.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes; FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. A inclusão na voz das professoras: emoções, sentidos e práticas no chão de escola sob a perspectiva histórico-cultural. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-23, 2020. doi: 10.5902/1984644436592

VILARONGA, Carla Ariela R.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. doi: 10.1590/S2176-66812014000100008

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Mind in society:** The development of higher psychological process. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **The collected works of L. S. Vygotsky.** Vol. 1: Problems of general psychology. New York, NY: Plenum Press, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Vol. 2: The fundamentals of defectology. New York, NY: Plenum Press, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Educational psychology**. Boca Raton: St. Lucie Press, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Vol. 6: Scientific legacy. New York, NY: Springer, 1999.

Data do envio: 29/08/2024

Data do aceite: 27/11/2024.