

Pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Especial em Cuba: a busca por qualidade de vida Guillermo Arias Beatón

Como citar: BEATÓN, Guillermo Arias. Pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Especial em Cuba: a busca por qualidade de vida. *In*: CHACON, Miguel Claudio Moriel; MARIN, Maria José Sanches (org.). **Educação e saúde de grupos especiais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.45-62.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-253-6.p45-62>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CUBA:
A BUSCA POR QUALIDADE DE VIDA

Guillermo Arias Beatón

A oportunidade de fazer referência aos aspectos teóricos, metodológicos e práticos que consideramos, nos anos 70 e 80, para o aperfeiçoamento do Subsistema da Educação Especial em Cuba constitui uma honra e grande satisfação. De um ou outro modo, em sentido geral, eles ainda estão vigentes, ainda que um novo aperfeiçoamento seja necessário neste momento. Devo assinalar que minha atuação neste campo insere-se no trabalho de um coletivo de pessoas eminentes que contribuíram e contribuem significativamente na criação, manutenção e aperfeiçoamento da Educação Especial em Cuba.

Para localizar o fato historicamente, apenas desejo dizer que em Cuba, até 1959, com uma população de seis milhões de habitantes e uma escolaridade média de aproximadamente terceira série e mais de 33% de analfabetismo, sem um sistema de saúde para todos; existiam apenas catorze centros para atender a crianças com alguma das necessidades educativas especiais, como designamos

atualmente, e uma matrícula oficial de 134 escolares. Somente uma das instituições era pública. Praticamente não existia um sistema de atenção a esse tipo de pessoas (ARIAS BEATÓN; LLORENS, 1982).

A partir das proposições de que todas as crianças deviam receber uma boa educação, o que se realiza como dimensão do caráter humanista do processo revolucionário que ocorreu em Cuba desde 1959, inicia-se um trabalho para criar um sistema de atenção à Educação Especial da melhor qualidade possível. O trabalho que foi realizado, buscando experiência na América Latina, Espanha, Suécia e outros países, permitiu, conjuntamente com a experiência de Crespo, Ayon, Stenmaier, Cabana, Esteva Lora, Martínez, Vega Veja, entre outros, criar as primeiras escolas e o primeiro departamento no Ministério de Educação em 1962.

A partir daquele momento e, apoiado pelos preceitos de uma Educação Mariana que assumia uma concepção já formulada no século XVIII e XIX, por pensadores como Agustín Caballero, Félix Varela, José de la Luz y Caballero e José Martí (ARIAS BEATÓN, 2005), constituiu-se uma proposta de educação especial, que tinha o objetivo de conseguir que as pessoas com necessidades educativas especiais tivessem uma participação social ativa e alcançassem toda a independência e autonomia de que fossem capazes, como premissa para alcançar uma boa qualidade de vida.

Nesses primeiros momentos, os conteúdos de uma psicologia funcionalista e humanista e, em particular, a síntese crítica e eletiva proclamada por nossos primeiros pensadores foram muito úteis e valiosos.

Desde então, o trabalho foi orientado pela ideia de construir uma escola especial, semelhante às demais escolas, com a mesma organização e funcionamento. Evitava-se sua construção em lugares afastados e, além disso, a sua organização insistia em sua vinculação com a comunidade, com outras escolas, e com centros de produção e serviços, assim como com os familiares. Todas essas condições eram essenciais para assegurar uma boa qualidade de vida. Deste modo, desde seu início em 1962, a escola especial cubana foi uma escola incluída, não só no Sistema Nacional de Educação, mas também na Sociedade Cubana, como parte da diversidade da população.

Os estudantes participavam nas tarefas sociais, produtivas e recreativas organizadas pelas escolas e comunidade. Desde o início, a concepção assumida foi a de não distanciar esses estudantes de seu entorno social, dado que deveriam participar dele, social e produtivamente, como parte constituinte da sociedade cubana ao regressar das escolas e, além disso, pelo sentido humanista de nossa educação. Tudo isso foi realizado em um tempo em que ainda não se tratava de integração escolar ou inclusão, tema discutido sistematicamente a partir da segunda metade da década dos sessenta.

Para os cubanos, as escolas especiais conhecidas não são instituições marginalizadas da sociedade ou depósitos de crianças com múltiplas deficiências, como aquelas que existiam em outros países. Antes dos anos finais da década de 60, período em que a UNESCO começa a preocupar-se por esses problemas, tal fato é muito importante, dado que nossas escolas especiais sempre se constituíram como escolas incluídas no sistema nacional de educação.

Já existiam, no início da década dos 70, escolas que educavam e atendiam, de forma especializada, a escolares com deficiência intelectuais, visuais, auditivas e hipoacúsicos, com transtornos de comportamento e com enfermidades graves nos hospitais; as chamadas classes hospitalares. Existia uma rede de sete Centros de Diagnóstico e Orientação e trabalhava-se a formação de ofícios, nas escolas, por meio de saberes especializados. Preparavam-se professores especializados, de nível médio, a partir da formação geral de professores e de cursos de especialização. Um numeroso grupo de pessoas, com certa experiência e especialização, foi enviado à URSS e à Hungria para realizar estudos de aprimoramento.

Apesar disso, as conquistas, obtidas em apenas oito anos, não se mostravam suficientes para atender todos os casos de escolares que se apresentavam, com quantidade e variedade de necessidades educativas especiais e os programas elaborados, os livros de textos e materiais docentes, em geral, não apresentavam a qualidade desejada.

Diante da situação e, depois de realizar a avaliação, o diagnóstico e o prognóstico do que deveria chegar a ser o Sistema Nacional de Educação nos próximos anos das décadas dos 70 e dos 80, a direção do Ministério de Educação orientou o trabalho no Aperfeiçoamento do Subsistema da

Educação Especial, com o propósito de ampliar os serviços educacionais a todos os tipos de escolares com necessidades educativas especiais e conseguir a escolaridade de todos aqueles que dela necessitassem (ARIAS BEATÓN; LLORENS, 1982).

Nesse momento já estávamos também em contato com as ideias do Enfoque Histórico Cultural e começamos a conhecer, por meio dos discípulos de Vygotski, Luria, Leontiev, Bozhovich, Galperín, Elkonin e Zaparochetz, novas possibilidades de organização da atividade pedagógica para aquelas pessoas. O início do trabalho no campo da Educação Especial ampliou nossa visão sobre esse sistema conceitual, dado que pudemos conhecer os trabalhos de Morozova, Slavina, Levina e Vlasova, entre outros.

Já tinha sido produzido um debate, iniciado no início dos anos 70, entre as proposições da Psicologia Construtivista de Piaget e o Enfoque Histórico Cultural, sendo que, sem plena consciência, também estava presente todo o pensamento pedagógico de nossos filósofos e educadores do século XVIII, XIX e da primeira metade do XX. Esses fatos permitiram que, nos anos 60, como afirmamos anteriormente, pudéssemos projetar uma Educação Especial destinada a preparar os escolares com necessidades educativas especiais para a vida e para que pudessem aprender porque acreditávamos que todas as crianças podem aprender, quando são bem ensinadas, com exceção mínima dos que são mais atrasados e estes não alcançavam os 0,5% da população de escolares em uma geração.

A concepção pedagógica e psicológica, presente na cultura cubana, também permitiu que as promotoras da criação dos círculos infantis, nos inícios da década dos 60, insistissem em que este tipo de instituição não devia apenas cuidar dos meninos e meninas, deveria ainda, permitir, a incorporação das mães ao trabalho e à vida social e à cultural ativa; mas que, essencialmente, deveria ser um sistema para promover o desenvolvimento biológico, intelectual e afetivo dos meninos e meninas. Tudo isso ocorre porque, para os cubanos, a educação é promotora do desenvolvimento infantil e a possibilidade de que os meninos e meninas eram, em sua quase totalidade, suscetíveis de serem educados e promover sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Tudo isto é análogo ao que se defendia no século XVIII, considerando a educação como a via para a formação da consciência, dos ideais patrióticos e da identidade nacional (LUZ Y CABALLERO, 2001), proposições muito próximas, em sua essência, àquelas que nos chegaram a partir dos anos 60 e 70, desde o enfoque Histórico Cultural. Este enfoque considera que o ensino e a educação, quando produzem o desenvolvimento, levam ao desenvolvimento real, por meio do trabalho dos adultos e coetâneos, com a zona de desenvolvimento próxima, ou mais próxima, a um novo e melhor desenvolvimento real do sujeito (VYGOTSKI, 1987, 1989).

Essas concepções fundem, quase sem que nos déssemos conta naqueles anos, as ideias existentes nos pensadores cubanos. Mediante uma análise mais orientada à busca dos porquês naqueles momentos, foi possível trabalhar com os conteúdos do Enfoque Histórico Cultural, podemos descobrir e tornar mais conscientes, os pontos de contatos entre um e outro sistema de conhecimentos.

Como já assinalai, é muito importante sinalizar o produto do debate entre o que a Epistemologia Piagetiana e o Enfoque Histórico Cultural poderiam contribuir. Assim, optou-se por este último, evidenciando-se que Piaget nos oferecia alguns princípios e alguns postulados teóricos e metodológicos válidos, porém já presentes no pensamento histórico cultural e com melhores explicações.

Os conteúdos piagetianos válidos foram aqueles relacionados com o papel da ação com os objetos no desenvolvimento intelectual ou da inteligência, do papel ativo do educando, de conseguir que o próprio escolar possa descobrir os conhecimentos, de considerar seus interesses, de considerar que a formação e o desenvolvimento psicológico se produzem no interno do sujeito, entre outras considerações importantes.

Porém, sem dúvida, rejeitamos, entre as ideias de Piaget, a proposição do desenvolvimento espontâneo; a de que o professor seja um simples facilitador; de que as estruturas cognitivas sejam uma continuidade do desenvolvimento das estruturas biológicas em vez de representarem um salto qualitativo pelo impacto do social e do cultural no desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, que o social e o cultural, sendo históricos

e não só evolutivos, não formassem parte constituinte da explicação do psicológico e de sua explicação do egocentrismo.

Tudo isto nos levou a pensar que, ainda que os conteúdos do Enfoque Histórico Cultural não constituíssem uma teoria acabada e completa da Educação, constituíam, sem dúvida, uma sólida base para construir uma boa teoria e, sobretudo uma prática educacional de maior qualidade, a partir dessas explicações e conceitos. Agora também, temos consciência, pelos estudos de sistematização crítica realizados, que nossa orientação esteve mediada pela cultura pedagógica e psicológica presente nos pedagogos e psicólogos cubanos.

Os resultados da Educação Cubana, em todos esses anos, com a utilização do Enfoque Histórico Cultural como uma orientação para as políticas públicas e a organização, a elaboração e a execução dos programas educativos e pedagógicos, permitem-nos afirmar que ele pode contribuir, significativamente, para a construção da teoria da Educação que as escolas e os professores na atualidade reclamam e de que necessitam para conseguir programas de Educação ainda mais eficientes.

Portanto, creio que esse enfoque tem sido uma das razões pela qual a Pedagogia e Psicologia cubanas puderam dar um salto no que se refere às suas ações práticas e a seu desenvolvimento escolar. Isto não significa, entretanto, que não se tenham apresentado, nos últimos tempos, retrocessos e involuções que deverão ser corrigidos, sem falta, com a análise crítica, necessária e oportuna, que se realiza na atualidade na sociedade cubana.

Algo me parece essencial para que se compreenda o caráter contraditório desse problema e a intenção, sempre presente, de delinear um bom programa para a prática educativa com este tipo de pessoa, de modo a assegurar sua independência e autonomia pessoal como premissa fundamental para uma participação social e cultural, verdadeira e ativa, o que permite, em última instância, melhor qualidade de vida às pessoas.

Por tudo isto é necessário dizer que, lamentavelmente, nem a educação especial, nem os diferentes modelos de integração escolar e, ultimamente, os de inclusão têm demonstrado a efetividade que poderia ter o processo de educação e desenvolvimento dos escolares com necessidades educativas especiais. O problema essencial, no meu julgamento, não se

encontra, portanto, na polêmica educação especial versus integração ou inclusão, mas nas premissas ou condições que assegurem um processo de educação e de formação verdadeiramente eficiente, seja tanto em um como em outro modelo (ARIAS BEATÓN, 1986).

A partir dessas ideias gerais, o coletivo de especialistas e profissionais que trabalharam no aperfeiçoamento da Educação Especial em Cuba manteve os preceitos iniciais desta Educação por considerá-los válidos e os incorporou àqueles que foram tomados dos conteúdos do Enfoque Histórico Cultural, que resultaram ser posteriormente um e somente um, insistindo que o mais importante é assumir uma concepção sobre o desenvolvimento humano e qual deve ser a organização social e cultural que assegure uma educação de maior qualidade (ARIAS BEATÓN; LLORENS, 1982).

Em Cuba, continua sendo aplicado o que já havia sido definido, na década de 60, sobre a escola especial que tinha como fins essenciais:

- Assegurar a ativa integração social e produtiva das pessoas com deficiências, conseguindo a independência e autonomia pessoal que pudesse melhorar sua qualidade de vida.
- Organizar uma avaliação e diagnóstico multidisciplinar, médico, psicológico e pedagógico.
- A preparação politécnica e profissional em saberes especializados, o que permitirá sua integração social.
- O vínculo da família com a escola como via para promover o desenvolvimento integral.

Os novos conteúdos teóricos, metodológicos e práticos, desde o Enfoque Histórico Cultural (VYGOTSKI, 1989), que serviram de base para a organização do programa de aperfeiçoamento da Educação Especial, a partir dos 70 foram:

- As leis que regem o desenvolvimento psicológico destes escolares são as mesmas que regem o desenvolvimento de todos os escolares, sendo apenas necessário o emprego de métodos e procedimentos diferentes.
- Defeito primário e secundário são conceitos que permitem enfrentar a ênfase na dimensão biológica.
- Defeito biológico e defeito social são conceitos para um ensino otimista.

- A compensação do defeito pode ser obtida pelos conteúdos da cultura.
- O ensino desenvolvimentista versus o ensino terapêutico.
- A vivência como formadora da dinâmica causal, a causa psicológica dos escolares com transtornos do comportamento e com retardo no desenvolvimento psíquico¹ (dificuldades de aprendizagem).
- O diagnóstico explicativo e que avalia as potencialidades do escolar versus o classificatório.
- Integrar os escolares na escola geral com a efetividade necessária quando existam as condições. A escola especial como uma escola de trânsito² para o sistema regular.

Uma análise crítica entre um período e outro pode mostrar que, embora seja possível observar continuidade e uma grande interrelação entre eles, no primeiro momento postulam-se mais aqueles fins gerais, de carácter mais funcional e, no segundo, insiste-se mais na delimitação de uma concepção teórica, metodológica e prática sobre as condições que produzem a formação e desenvolvimento das pessoas em geral e, em particular, o das pessoas com incapacidades. O segundo momento pode ser considerado como o da proposição das premissas conceituais que devem ser consideradas para conseguir o desenvolvimento educacional e psicológico com este tipo de escolar. Trocou-se uma visão menos funcionalista por outra mais conceitual e explicativa.

Com o desejo de explicar os conteúdos mencionados, farei referência de forma muito geral a eles, dado que os objetivos do texto não permitem considerar a todos em profundidade. Uma discussão mais detalhada destes conteúdos e pressupostos poderia ser feita em cursos e outros artigos, de modo a esclarecer como foram empregados no processo de aperfeiçoamento e desenvolvimento do Subsistema de Educação Especial no meu país, desde os anos 70 do século passado.

¹ O conceito de escolares com retardo no desenvolvimento psíquico, criado por pedagogos e psicólogos históricos culturais, corresponde, geralmente, ao conceito de escolares com dificuldades de aprendizagem.

² A escola de trânsito é apenas, neste momento, um meio para conseguir que todas as crianças com deficiências aprendam e obtenham o desenvolvimento necessário para acompanhar as condições em que se encontram todos os demais escolares. A escola de trânsito não é uma concepção, nossa concepção, é a de que todas as crianças podem ser educadas e ser escolares, e todos os escolares podem aprender e desenvolver-se para participar ativamente da sociedade. Nós defendemos, como todo mundo, uma inclusão das pessoas deficientes na sociedade. A diferença está em que procuramos realizar estes objetivos, por diferentes vias, o que conseguimos com nossas condições particulares.

A ideia de que as leis que regem o desenvolvimento psicológico destes escolares são as mesmas que as de todos os escolares e que somente é necessário usar diferentes métodos e procedimentos (VYGOTSKI, 1989) é um ponto de partida essencial para argumentar, não apenas sobre a cultura da diversidade no processo de formação e desenvolvimento humano, apesar de sua unidade, mas, também para realizar uma educação especial, uma integração escolar ou uma inclusão com a qualidade necessária para alcançar os níveis de formação e desenvolvimento humano esperados. Este pressuposto é o verdadeiro ponto de partida para a verdadeira educação inclusiva e para a atenção à diversidade.

O problema estaria em conhecer e aplicar conseqüentemente as leis, regularidades e princípios que explicam o desenvolvimento educacional e psicológico do ser humano, processo que tem um caráter mediado pela natureza social e cultural, no qual, inclusive, o desenvolvimento biológico se encontra mediado por condições histórico-culturais que constituem o contexto social e interpessoal do sujeito em desenvolvimento..

Esta concepção assinala que as práticas educativas não efetivas fundamentam-se em princípios teóricos, metodológicos e conceituais que, por uma parte, se orientam por uma concepção do desenvolvimento espontâneo, produzido essencialmente desde o interno da criança, e por meio de seus mecanismos fisiológicos e neurofisiológicos, e, por outra parte, elas estão orientadas por um determinismo social, mecânico e linear, no qual não se aceita a possibilidade de que uma mudança das condições sociais e culturais pode produzir uma transformação positiva do processo de formação e desenvolvimento do ser humano.

Nenhumas destas duas posições reducionistas e extremas relacionam-se com um ensino e uma educação verdadeiramente desenvolvimentista, organizada e dirigida a promover as melhores condições do contexto social e cultural, de modo a constituir-se na origem ou na fonte mediada do processo de formação e desenvolvimento que se pode obter, incluindo compensar, o desenvolvimento infantil, segundo as próprias leis internas deste processo.

Por toda esta explicação que corresponde ao primeiro conteúdo tomado do Histórico Cultural, consideramos a proposição de Vygotski,

na segunda metade da década dos 20, sobre a necessidade de diferenciar o defeito biológico do defeito social, dado que este último, construído pela cultura e externo ao sujeito, tem consequências mais prejudiciais para o desenvolvimento do ser humano do que o primeiro. Neste sentido assinalou enfaticamente, fazendo uma análise de como influía o defeito social no caso do menino ou menina com atraso mental:

[...] O desenvolvimento insuficiente das funções superiores está relacionado com o desenvolvimento cultural insuficiente da criança atrasada mental, com seu desaparecimento do meio cultural circundante e o abandono da “alimentação” do meio [...] seu atraso se acumula as particularidades negativas e as complicações complementares em forma de um desenvolvimento social insuficiente e um abandono pedagógico. (VYGOTSKI, 1989, p. 114)

Em outro momento, Vygotski ressalta: “[...] o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais e sua realização sócio-psicológica.” (VYGOTSKI, 1989, p. 30).

O primeiro ponto que esta análise permite assinalar e insistir é que a relação que se pretendeu estabelecer entre as condições biológicas, por uma parte, e as desvantagens sociais, por outra, assim como as diferenças individuais de conteúdo não apenas físico, mas também psicológicas, não são necessariamente fatais, podendo ser modificadas de modo a produzir um melhor desenvolvimento. Se sobre os defeitos biológicos pouco podemos fazer, então podemos tentar mudar os defeitos sociais. Isso não nos permite justificar um critério de determinação pessimista, inevitável e imutável do biológico e do social cultural negativo nas diferenças psicológicas individuais.

Tanto o biológico como o social e cultural negativo comprometem o desenvolvimento e a formação do educativo e do psicológico humano. O problema está em considerar seu papel e as condições que o assegurem, de modo que, mediante uma organização e direção adequadas das influências e relações interpessoais na família, na escola e na sociedade em geral, se assegure a qualidade que uma boa educação, capaz de promover um desenvolvimento infantil adequado, exige.

Neste sentido, o conceito de defeitos biológicos, sociais, psicológicos e educativos secundários é produto dos dois primeiros. Precisa-se, ainda mais, do conteúdo das leis que explicam de modo mais completo o desenvolvimento educacional e psicológico humano. Elas se tornam muito úteis para organizar e dirigir o processo educativo com os escolares com necessidades educativas especiais, podendo trabalhar o processo da compensação, de modo a evitar ou enfrentar o efeito que o dano biológico ou social, pode chegar a produzir no desenvolvimento psicológico infantil.

O conceito e a explicação da compensação (VYGOTSKI, 1989) são considerados o conteúdo do Histórico Cultural mais importante para se chegar a alcançar um processo educativo para os escolares com necessidades educativas especiais, que seja verdadeiramente eficiente e de maior qualidade. Ninguém pode imaginar uma educação do cego, sem o sistema Braille, do surdo, sem a linguagem de sinais, sem a escrita e sem o desenvolvimento de seus resíduos auditivos. Pois bem, estes são exemplos dos instrumentos culturais excepcionais para a compensação do defeito psicológico secundário; produzido pelo defeito biológico primário; o visual no cego e o auditivo no surdo.

Por meio destes instrumentos ou meios culturais, pode-se produzir um processo de formação e desenvolvimento de estruturas e funcionamento dos conteúdos psicológicos; por outras e diferentes vias neurofisiológicas, que produzem, no desenvolvimento psicológico, resultados análogos aos conteúdos deste desenvolvimento quando ocorre por vias mais comuns ou tradicionais; a visão e a audição.

Tudo isto se deve à enorme plasticidade, à flexibilidade e ao funcionamento do sistema complexo do cérebro e do sistema nervoso central, de modo integrado com o resto do corpo humano e o papel do social e cultural no desenvolvimento das estruturas e no funcionamento do cérebro. Investigações importantes sobre o cérebro demonstram o papel do social e do cultural no desenvolvimento, inclusive das estruturas cerebrais e seu funcionamento, o que contraria as posições biologicistas atuais que defendem o caráter fechado ou parcialmente fechado do funcionamento cerebral (CRICK, 2000; LLINÁS, 2003). Como é reconhecido, nem Vygotski, nem Luria, nem Leontiev, nem Anojin, defendem esse ponto de vista (VYGOTSKI, 1987; LEONTIEV, 1981a, 1981b) e as investigações

de Greenough y Chang, por um lado e de Mustard e LeDoux por outro, corroboram as ideias destes, nos últimos anos (CHANG; GREENOUGH, 1985; GREENOUGH, 1975; MUSTARD, 2006; LEDOUX, 2001).

O pensamento vygotkiano, seguindo um caminho diferente e otimista, advoga por uma cultura, uma educação e um ensino, que promova o desenvolvimento e, quando necessário, a compensação das alterações secundárias e terciárias que se podem produzir quando se deixa o sujeito com algum déficit biológico à sua própria sorte ou ao desenvolvimento espontâneo.

Em relação a um ensino desenvolvimentista e compensador, Vygotski assinala, ao aplicar esta concepção à educação e ao ensino dos escolares com algum tipo de atraso mental, o seguinte:

[...] A escola tradicional auxiliar segue a linha da menor resistência, acomodando-se e adaptando-se ao atraso da criança: a criança atrasada domina com enormes dificuldades, o pensamento abstrato, por isso a escola exclui de seu material tudo o que exige o esforço do pensamento abstrato e fundamenta o ensino no caráter concreto e na visualização [...] Ao operar exclusivamente com representações concretas e visuais, freamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato [...]. Precisamente porque a criança atrasada mental chega com dificuldades a dominar o pensamento abstrato, a escola deve desenvolver esta habilidade por todos os meios possíveis. A tarefa da escola, em resumo, consiste em não se adaptar ao defeito, mas em vencê-lo. A criança atrasada mental necessita mais que a normal, que a escola desenvolva nela os germens do pensamento, pois abandonado-a à própria sorte, ela não os chega a dominar. (VYGOTSKI, 1989, p. 119).

Nesta reflexão, estamos observando também a crítica que Vygotski faz e que nós assumimos, ao ensino terapêutico baseado na natureza do defeito e suas consequências, sem procurar compensar, por meio de outras vias ou trabalhar em direção oposta, as que indicam as consequências do defeito biológico e primário.

Sobre a compensação, assinala definitivamente:

A educação da criança com um ou outro defeito físico se apóia geralmente na compensação indireta, psíquica, já que a compensação direta, orgânica da cegueira, da surdez e de outras deficiências, é impossível. (VYGOTSKI, 1989, p. 160).

Penso efetivamente que um dos conteúdos mais abandonados na investigação deste tipo de campo é como assegurar os processos de compensação aos escolares com atraso mental, com dificuldades de aprendizagem, e aos que chamamos com atraso no desenvolvimento psíquico e com transtornos do comportamento. Seria também interessante conseguir terminar uma síntese metodológica no uso da linguagem de sinais e da oralidade na educação de surdos.

No conceito de ensino desenvolvimentista e de compensação, colocamos um processo extremamente importante para à educação em geral, porém transcendente para a educação especial e compensatória, refiro-me a educação inicial e pré-escolar ou infantil, desde a idade mais precoce. No enquadre da concepção que estamos apresentando, a educação e estimulação gradual, organizada e dirigida, desde o nascimento do menino ou menina, são muito importantes para conseguir, não só um desenvolvimento adequado, mas também para assegurar que os efeitos secundários dos defeitos biológicos não sejam produzidos ou que suas consequências diminuam (ARIAS BEATÓN, 1979).

Este trabalho, além de conseguir um melhor desenvolvimento infantil, permite obter dados importantes sobre a produção deste desenvolvimento e dos modos de prevenção de suas alterações, por meio de ações educativas, psicológicas, médicas, sociais e culturais, constituindo-se em uma condição fundamental que asseguraria a integração escolar e inclusão corretas e, de fato, uma educação especial mais efetiva para as crianças com necessidades educativas especiais no contexto da escola regular ou especial.

Na medida em que as crianças com riscos para seu desenvolvimento ou com necessidades educativas especiais cheguem à escola primária com um desenvolvimento que lhes permita uma maior autonomia e integração, ser-lhes-à facilitado todo tipo de ensino e educação no contexto da escola e, por sua vez, essa educação permitirá promover com maior efetividade seu desenvolvimento futuro.

Os outros pressupostos empregados no aperfeiçoamento da Educação Especial nos anos 70, tomados do Enfoque Histórico Cultural, são também importantes para projetar um sistema de qualidade para a

atenção e a educação das pessoas com necessidades educativas especiais. As concepções sobre a vivência e a dinâmica causal abrangem um conteúdo amplo e complicado que se torna difícil explicar em poucos parágrafos, porém estão relacionados com o papel dos acontecimentos que produziram o desenvolvimento suficiente ou insuficiente do escolar, com as vivências sociais e culturais que tiveram os sujeitos em desenvolvimento e sua influência neles desde as idades mais precoces. Tentar reconstruir, também, a dinâmica histórica de seu desenvolvimento, para poder explicar as alterações e, com as duas, promover o programa para sua compensação e mudança do desenvolvimento alterado.

Isto está relacionado com os aspectos essenciais do conteúdo do diagnóstico explicativo, que deve ser inter e transdisciplinar, mas que procura explicar, principalmente, quais são as possibilidades de desenvolvimento desses meninos e meninas, com um defeito biológico, quando se programa um processo educativo que estimule e compense seu desenvolvimento, evitando e enfrentando os efeitos prejudiciais do defeito biológico primário e dos defeitos sociais no desenvolvimento infantil (ARIAS BEATÓN, 2001).

Em relação com o último pressuposto, gostaria de voltar a tudo o que foi apresentado e perguntar: A educação em geral responde a estes conteúdos e aspectos conceituais que devem promover uma educação de qualidade para todos os escolares, incluindo os que apresentam algum tipo de alteração ou déficit biológico?

Considero, muito responsabilmente, que enquanto estas condições não forem satisfeitas, não podemos falar de integração escolar ou educação inclusiva e, inclusive, de uma educação especial de qualidade.

Como já aponteí, o problema essencial, a meu ver, não é a polémica educação especial versus integração ou inclusão, mas a materialização das premissas ou condições que assegurem um processo de educação e formação verdadeiramente eficientes.

As premissas, de acordo com tudo o que foi explicado, são, em primeiro lugar, adotar uma concepção integral e mais adequada sobre como se produz o desenvolvimento psicológico humano e, em particular, o dos escolares com necessidades educativas especiais; em segundo lugar,

um processo de atenção ao desenvolvimento, desde as idades mais precoces e a pré-escolar, para todas as crianças e, em particular, para aquelas com riscos em seu desenvolvimento e a seus familiares; em terceiro lugar, conseguir que os familiares, os educadores e os professores sejam formados e preparados, fundamentalmente, na concepção de desenvolvimento mencionada, para a atenção e o respeito à diversidade e, por último, insistir em uma maior eficiência no trabalho da escola e do sistema de educação em geral. Evidentemente, as três primeiras premissas e condições facilitarão a obtenção desta última.

Convém observar que, se realizarmos uma revisão superficial sobre o estado atual da efetividade dos sistemas de educação, em muitos países do mundo, podemos suspeitar que os processos integradores ou de inclusão não se realizam com a qualidade necessária.

Em países em que 50% ou 30% das crianças da educação fundamental não aprendem a ler e escrever (FERREIRO, 2000) e onde 72% dos estudantes que chegam à universidade não compreendem o que lêem ou escrevem (ENSINO SUPERIOR, 2002; ENSINO SUPERIOR, 2003), torna-se discutível que a educação integrada ou de inclusão possa assegurar aos escolares com necessidades educativas especiais a aprendizagem da leitura, escrita e do cálculo.

Como é possível admitir que um programa de integração ou inclusão consiga ser eficiente com tal situação geral dos sistemas de educação? É possível acreditar que quando mais de 30% dos escolares não recebem um bom ensino, os 12% de escolares que exigem um ensino mais dedicado e orientado por uma concepção otimista do desenvolvimento, ou seja, um ensino que verdadeiramente promova o desenvolvimento infantil, sejam atendidos educacionalmente como merecem?

O mais importante desta utopia é que sabemos que se pode alcançar, com as crianças com necessidades educativas especiais, a aprendizagem e a aquisição dos instrumentos culturais que lhes permitam a apropriação da cultura e o desenvolvimento de seus processos psíquicos superiores, assim como a formação da personalidade independente, autônoma e autorregulada, uma formação que lhes assegure a qualidade de vida adequada.

Pensamos que as seguintes palavras de Vygotski, quando se referia a este aspecto, seguem sendo um alerta:

O ensino conjunto com as crianças normais que se tem proposto em múltiplas ocasiões por Grazer e outros, agora, lamentavelmente, não pode ser ainda um problema de ordem mais imediata, porém a orientação de Grazer é também nossa orientação. (VYGOTSKI, 1989, p. 69).

Estas palavras, a meu ver, encerram otimismo, esperança e possibilidade de conseguir a integração escolar ou a inclusão que queremos. É preciso porém, um debate mais sistemático dos problemas sociais, culturais, econômicos e científicos na sociedade para que este processo seja assegurado.

O problema não se resolverá fazendo uma integração forçada por decretos ou com um discurso de inclusão. Toda educação deve ser inclusiva, por sua natureza, porém nos perguntamos sobre a possibilidade de uma educação inclusiva em uma sociedade excludente. Atuando desta forma, as condições necessárias não podem ser criadas. Por outro lado, estas ações podem afetar o desenvolvimento verdadeiro que poderia ocorrer com as pessoas com necessidades educativas especiais, pode desanimar os educadores, levando-os a confiança nas forças da educação e do ensino para o desenvolvimento humano e produzir mais pessimismo e rejeição.

Cuba, que possui um sistema educacional de qualidade internacionalmente reconhecido e que já conseguiu uma matrícula de 20 alunos por sala, ainda não considera que tenha alcançado a qualidade e a efetividade necessárias para aplicar decisão tão séria e responsável, ainda que esteja a caminho disso. Em seu lugar, tem concebido uma escola especial de trânsito, na qual os escolares estudam até que se obtenha o desenvolvimento que lhes permita incorporar-se à escola regular. Isso assegura o êxito do estudante e os mecanismos da autoeducação, apoia o trabalho da escola regular com tal escolar (BELL, 1997).

Desta maneira, os cegos, baixa de visão, surdos, hipoacúticos, com deficiência motora podem ascender a estudos superiores em escolas técnicas e universidades. Os que apresentam, em um momento determinado, atraso no desenvolvimento psíquico, transtornos do comportamento, transtornos

da linguagem ou estrabismo e ambliopia³, quando se eliminam suas alterações ou se compensam; também se incorporam às escolas regulares e seguem seus estudos em níveis superiores. Até agora, somente os atrasados mentais e os autistas recebem sua educação e preparação para o trabalho nas escolas ou centros preparados para esse fim.

Muitas outras coisas poderiam ser mencionadas, sobretudo o que temos aprendido com as meninas e meninos com necessidades educativas especiais e seus familiares, com os professores que se entregam com dedicação e amor a seu trabalho. Eles representam uma fonte inesgotável de conhecimentos que tem sido pouco explorada. As Organizações de Pessoas incapacitadas, em Cuba, têm a experiência de mais de vinte anos, trabalhando pela qualidade de vida de seus integrantes. Elas contam com a participação ativa e responsável do Estado cubano, que, apesar das limitações econômicas, prioriza, na medida do possível, a atenção a este tipo de pessoas. Neste sentido, também seus conhecimentos e experiências são incalculáveis. Por isso acredito que tudo quanto foi relatado constitui apenas uma expressão mínima do que foi realizado em Cuba desde 1959, período em que se intensificou o trabalho de atenção e educação das pessoas com necessidades educativas especiais ou incapacidades e de, até onde percebo, é um orgulho enorme para mim e para a sociedade cubana.

REFERÊNCIAS

- ARIAS BEATÓN, G. *La educación especial en la Republica de Cuba, ponencia presentada en la Jornada Internacional de Estimulación Precoz*. Madrid, 1979.
- _____. La Educación Especial en Cuba. Su desarrollo y perspectiva. Conferencias Especiales. In: CONGRESO DE PEDAGOGÍA, 86., 1986. *Anais...* 1986.
- _____. *Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo*. São Paulo: Editor Independiente, 2001.
- _____. *La persona en el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Editora Linear B, 2005.
- ARIAS BEATÓN, G.; LLORENS, V. *La educación especial*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- BELL, R. *Educación especial: razones, visión actual y desafíos*. Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1997.

³ São crianças com menos de cinco anos que tem significativamente diminuída a visão sem dano orgânico evidente e que por meio de uma atenção oftalmológica precoce e especial pode recuperá-la.

CHANG, F. E.; GREENOUGH, W. Synaptic structural correlates of information storage in mammalian nervous systems. In: COTMAN, C. W. *Synaptic plasticity*. New York: The Guilford Press, 1985. p. 335-372.

CRICK, F. La Búsqueda Científica del alma. *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 3, n. 11, nov. 2000.

FERREIRO, E. Editorial. *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 3, n. 11, nov. 2000.

GREENOUGH, T. W. Modificación experimental del cerebro en desarrollo. *American Scientist*, New Haven, Conn., n. 63, p. 37-46, 1975.

LEDOUX, J. *O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEONTIEV, A. N. *Problemas del desarrollo del psiquismo*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981a.

_____. *Problemas del desarrollo del psiquismo 2*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981b.

LLINÁS, R. R. *El cerebro y el mito del yo: el papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humano*. Bogotá: Editorial Norma, 2003.

LUZYCABALLERO, J. *Escritos educativos*. La Habana: Editorial Imagen Contemporánea, 2001. v. 2.

MUSTARD, F. J. Early Child Development and Experience-based Brain Development. The Scientific Underpinnings of the Importance of Early Child Development in a Globalized World. In: *World Bank International Symposium on Early Child Development*, 2006.

VYGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

_____. *Fundamentos de Defectología*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.