

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI
MESTRADO
Área de concentração: Constituição do sujeito e historicidade

**QUEIXA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
INTELECTUALIDADES INVISÍVEIS**

SOLANGE PEREIRA MARQUES ROSSATO

MARINGÁ
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA- PPI
MESTRADO
Área de concentração: Constituição do sujeito e historicidade

**QUEIXA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTELECTUALIDADES
INVISÍVEIS**

Dissertação apresentada por SOLANGE PEREIRA MARQUES ROSSATO, ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora:
Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo

MARINGÁ
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Rossato, Solange Pereira Marques

R827q Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis. / Solange Pereira Marques Rossato. -- Maringá, 2010.

225 f. : tabs.

Orientador : Prof^a. Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2010.

1. Educação especial - Deficiência intelectual. 2. Deficiência intelectual. 3. Escolas especiais - Deficiência intelectual. 4. Psicologia histórico-cultural - Ensino, aprendizagem e desenvolvimento. 5. Queixa escolar - Deficiência - Dificuldade de aprendizagem. 6. Psicologia histórico-cultural -Psiquismo humano. 7. Psicologia histórico-cultural - Defectologia. 8. Psicologia escolar - Fracasso escolar. I. Leonardo, Nilza Sanches Tessaro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed. 371.9

SOLANGE PEREIRA MARQUES ROSSATO

**QUEIXA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
INTELECTUALIDADES INVISÍVEIS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo (Orientadora)
UEM

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache – UFMS

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco – UEM

Data de Aprovação: 22 de fevereiro de 2010

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria que deixo aqui registrados meus sentimentos de gratidão e amizade a todos que comigo estiveram presentes ao longo da caminhada que ora concluo, de modo muito especial:

- Ao Geovanio, companheiro de todos os momentos, pelo amor, pela presença tão carinhosa e especial com que afagou as angústias e as alegrias e por me mostrar um mundo de possibilidades;
- aos meus pais, sobretudo à minha mãe Francisca, por cada dia sonhar e acreditar que eu poderia ser, também, uma mulher do mundo da ciência;
- aos meus lindos e maravilhosos filhos, Osvaldo e Emanuela, dos quais, durante este estudo, um continuou a caminhar firmemente e a outra aprendeu a dar seus primeiros passos;
- aos meus irmãos e familiares, pelo apoio e por fazerem, à sua maneira, parte de minha vida;
- à professora e orientadora Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, que nesses dois anos em que tive a oportunidade de conhecer, passei a admirar pelo carinho e sabedoria com que realizava as mediações relevantes para a concretização deste estudo e pela credibilidade em meu potencial intelectual;
- aos professores do mestrado, por me proverem, no caminho das reflexões e do amadurecimento deste trabalho, de suas contribuições teóricas;
- aos professores da banca de defesa, Sonia Mari Shima Barroco e Alexandra Ayach Anache, pelo valioso subsídio no que tange às sugestões, reflexões e colaborações para que esta produção se tornasse possível;
- aos amigos, pelo carinho, compreensão, apoio e acolhimento, tão importantes em todas as etapas de nossa vida;
- a todos os profissionais envolvidos no processo de autorização e realização da pesquisa empírica, sem os quais este trabalho não teria sido possível e aos quais agradeço também a credibilidade dada à ciência;
- à Capes, pelo apoio financeiro.

RESUMO

ROSSATO, Solange Pereira Marques. **Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis**. Maringá, 2010, pp. 225 Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

A presente pesquisa trata sobre queixa escolar, especificamente no que se refere às concepções de educadores quanto às dificuldades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual que frequentam escolas especiais - no caso, as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) - e teve por objetivo verificarmos se existe o fracasso/queixa escolar nestas escolas e se o ensino por elas oferecido propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, além de identificar os conceitos e ações que fundamentam as relações de ensino com tais alunos. Também buscamos refletir sobre a contribuição da psicologia na compreensão dos fenômenos envolvidos direta ou indiretamente nos processos de escolarização e o conjunto de relações que constituem o cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e empírica. O referencial teórico para a análise das informações coletados pautou-se, sobretudo, nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, por esta considerar o homem nas suas relações e dimensões sócio-históricas. Utilizamos, especificamente, os escritos vigotskianos sobre defectologia e sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Metodologicamente, o trabalho desenvolveu-se a partir da análise do processo histórico de compreensão e educação das pessoas com deficiência intelectual relacionada às concepções e atuação de 21 educadores de três escolas especiais (APAEs) localizadas no Interior do Estado do Paraná. A pesquisa se estrutura como qualitativa e a coleta de informações deu-se mediante a técnica de entrevista semiestruturada, com base em um roteiro de 10 questões. Estas foram dissecadas analiticamente a partir da análise de conteúdo, mediante a estruturação em categorias, e organizadas em tabelas. Os resultados permitiram um maior esclarecimento sobre as concepções que respaldam o trabalho dos educadores, indicando a compreensão de que os alunos possuem deficiência, e não dificuldades de aprendizagem. Para tanto, os educadores geralmente fundamentam suas visões em um paradigma biologicista, na perspectiva de deficiência como patologia individual, reduzindo o desenvolvimento a um processo natural e inato. Eles caracterizam seus alunos por meio de uma concepção de irreversibilidade e incapacidade para o aprendizado dos conhecimentos científicos, desconsiderando a inadequação das mediações, a má qualidade do ensino e a rede de relações envolvida. Os resultados revelaram ainda que entre os participantes há “sentimentos negativos”, traduzidos em um grau significativo de sofrimento (frustração, angústia, ansiedade e impotência), ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos quanto ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os participantes demandam alternativas para a realização do trabalho e uma melhor preparação profissional. Destacamos a importância de uma educação que reconheça, nesses educadores e alunos, pessoas que pensam, que sentem e têm capacidade de se desenvolver e transformar-se a si próprios e, coletivamente, toda a sociedade.

Palavras-chave: Queixa escolar; deficiência intelectual; dificuldades de aprendizagem; Psicologia Histórico-Cultural e Educação Especial.

ABSTRACT

The present research treats on school complaint, specifically as for the conceptions of educators as to the difficulties of learning of pupils with intellectual deficiency who worship special schools – in the case, the APAEs (Association of Parents and Friends of the Exceptional) – e has for objective to verify if there is school failure/complaint in these schools and if the education by them offered propitiates the development of the superior psychological functions, also identifying the concepts and actions that base the relations of education with such pupils. Also we search to reflect on the contribution of psychology in the understanding of the phenomena involved direct or indirectly in the processes of scholarization and the set of relations that constitute the school routine. It is a bibliographical and empirical research. The theoretical referential for the analysis of the collected information was based, over all, in the principles of Historical-Cultural Psychology, for this to consider the man in its relations and dimensions social-historical. We used, specifically, the vigotskiana writings on defectology and the development of the human psiquism. Methodologically, the work was developed from the analysis of the historical process of comprehension and education of the people with intellectual deficiency related to the conceptions and performance of 21 educators of three special schools (APAEs) located in the Interior of the State of the Paraná. The research is structured as qualitative and the collect of information were given by means of the technique of semistructuralized interview, on the basis of a script of 10 questions. These had been dissected analytically from the content analysis, by means of the structuralization in categories, and organized in tables. The results had allowed a bigger clarification on the conceptions that endorse the work of the educators, indicating the understanding of which pupils possess deficiency, and not learning difficulties. For in such a way, the educators generally base theirs point-of-views on a biologicist paradigm, in perspective of deficiency as individual pathology, reducing the development to a natural and innate process. They characterize theirs pupils by means of a conception of irreversibility and incapacity for the learning of the scientific knowledge, disregarding the inadequacy of the mediations, the poor quality of education and the net of relations involved. The results revealed that between the participants there is “negative feelings”, translated in a significant degree of suffering (frustration, anguish, anxiety and impotence), to coming across with the difficulties of learning of its pupils as to the development of the superior psychological functions. The participants demand alternatives for the accomplishment of the work and one better professional preparation. We detach the importance of an education that recognizes, in these educators and pupils, people who think, that they feel and they have proper capacity of developing and changing themselves e, collectively, all the society.

Key-words: school complaint; intellectual deficiency; learning difficulties; Psychology Historical-Cultural and Special Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 SOCIEDADE PÓS-MODERNA, EXCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL	07
1.1 A exclusão social e a educação escolar na sociedade pós-moderna: aspectos relevantes da Educação Especial	07
1.2-A Deficiência e a Educação Especial	19
1.2.1- Breves considerações sobre as concepções e tratamentos conferidos às pessoas com deficiência	21
1.2.2- A história da deficiência e da Educação Especial: compreendendo a pessoa com deficiência e sua educação escolar	31
2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM E SEM DEFICIÊNCIA: UMA COMPREENSÃO DE HOMEM EM TRANSFORMAÇÃO	53
2.1 O processo de humanização do homem em conexão com a educação escolar	56
2.1.1 O desenvolvimento do psiquismo humano	60
2.1.2 Relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano	67
2.2 A pessoa com deficiência e a sua educação escolar	73
3. AS INTERFACES DA PRODUÇÃO DA QUEIXA E FRACASSO ESCOLAR: RELAÇÕES COM A PSICOLOGIA E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO	86
4- DO PROCESSO DA QUEIXA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	104
4.1- Participantes	107
4.2- Materiais	112
4.3- Procedimentos	112
4.4- Resultados e discussões	113
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS	212
APÊNDICES	222
ANEXO	229

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Compreensão dos participantes acerca da queixa escolar	116
Tabela 2 - Queixas encontradas pelos participantes em sala de aula	128
Tabela 3 - Ações realizadas mediante as queixas encontradas	134
Tabela 4 - Resultados alcançados a partir das ações com as queixas encontradas	141
Tabela 5 - Possíveis causas da queixa escolar - dificuldades de aprendizagem	146
Tabela 6 - Expectativas em relação aos alunos que apresentam a queixa escolar- dificuldades de aprendizagem	154
Tabela 7 - Opiniões e sentimentos dos participantes em relação ao seu preparo para trabalhar com a queixa escolar	162
Tabela 8 - Sentimentos envolvidos com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos	170
Tabela 9 – Alternativas consideradas importantes para o aprendizado de seus alunos	177
Tabela 10 – Opiniões sobre as diferenças entre dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual	191

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singela.
E examinai sobretudo o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Não aceitai o que é de hábito
como coisa natural.
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar”.

(A Exceção e a Regra- Bertold Brecht)

INTRODUÇÃO

As relações estabelecidas numa sociedade organizada no modo de produção capitalista e com sustentação nos arcabouços teórico-filosóficos do neoliberalismo, que leva à veiculação de concepções pautadas no sucesso e fracasso por conta de atributos individuais, têm norteado as políticas no âmbito da Educação Escolar (Patto, 1990). Nessa perspectiva, nossa sociedade vem sendo marcada por relações de desigualdade de classes e de exclusão, na medida em que se privilegia uma minoria dominante em detrimento da maioria, que é privada de condições de vida humana dignas.

Entre essas inapropriadas condições encontra-se uma educação escolar historicamente marcada por nem todos terem acesso a ela e por sua baixa qualidade. Por isso, ante a problemática da queixa e do fracasso escolar, não raras vezes os estudos desconsideram as condições históricas, sociais, políticas e econômicas envolvidas no processo de produção de tal problemática (Laplane, 2006, Machado, 1997), interpretando o fenômeno a partir de uma ideia de anormalidade (de que falta algo ao aluno) que permite taxar os alunos de “fracassados”, sujeitos “incapazes” ou portadores de problemas psiconeurológicos.

Ao abordar o tema, Patto (1990) faz um trabalho de análise crítica de teorias consideradas ideologizantes da década de 1980. Seus estudos questionavam as explicações de natureza psicologicista e biologicista que definiam individualmente o fracasso escolar (o não aprender dos alunos) por meio de avaliações auxiliadas pelo uso extremo de padrões de medida, buscando substituí-las por teorias, difundidas a partir da década de 1960, que justificavam o fracasso escolar pela carência afetiva e cultural e colocavam a pobreza como fator determinante.

A autora considera o fracasso escolar uma produção histórico-social da ação humana, resultante de uma sociedade que desvaloriza as condições econômicas e sociais dos alunos empobrecidos da escola pública e se caracteriza por desigualdades sociais e educacionais entre grupos e classes, decorrentes da inadequação da escola e de sua má qualidade.

Por isso, na compreensão de Saviani (2005), é preciso que façamos uma leitura crítica sobre a educação, de modo a percebermos claramente os elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos indivíduos para a sua humanização, e sobre as formas mais adequadas de se concretizar esse objetivo, pois é através de um ensino adequado e de qualidade que os alunos terão melhores condições de apropriar-se da cultura historicamente construída.

Ao se considerar a educação escolar como fundamental para a apropriação da cultura produzida, cabe questionar a Educação e, dentro desta, a Educação Especial, discutindo as formas e condições de ensino oferecidas às pessoas com deficiência e às que aprendem diferentemente, por nem sempre lhes possibilitarem o aprendizado escolar. Tais condições de ensino podem concentrar nessas pessoas o estigma de fracasso e incapacidade, de maneira a não viabilizar e não cumprir com a sua função de socialização do conhecimento elaborado e sistematizado.

Laplane (2006) discute que tais práticas vêm ao encontro da organização de nossa sociedade, que responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou eventual fracasso. A educação não foge a isso, já que está envolvida nesse processo de construção. Resta saber como ocorrem tais relações no interior da Educação Especial, como o aluno que apresenta dificuldades vem sendo percebido e que conceitos de deficiência da queixa escolar fundamentam o trabalho dos educadores das escolas especiais.

L. S. Vigotski¹ (1896-1934), teórico que escreveu em outra época e sociedade, liderando a Psicologia Histórico-Cultural, questionou a percepção da deficiência como reduzida a uma aritmética, a uma limitação já naturalizadamente quantitativa do seu desenvolvimento, defendendo como tese básica acerca da deficiência (que denomina de defectologia) o seguinte: uma criança que tem seu desenvolvimento complicado pelo seu “defeito” não é uma criança menos desenvolvida que as crianças ditas normais, mas, simplesmente, uma criança desenvolvida de outro modo, ou seja, de um modo peculiar.

O autor aponta que não é especificamente a deficiência no que tange ao seu aspecto biológico, orgânico, que atua por si mesma, e sim, o conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade por conta de tal deficiência. Assim, para Vygotski (1997), a participação e os papéis sociais atribuídos às pessoas com deficiência são vinculados às percepções deterministas de seu desenvolvimento. Com isso, as consequências sociais do defeito percebido é que decidem o destino da pessoa com deficiência. O autor fundamenta-se na perspectiva de que a pessoa com deficiência é também possuidora de potencialidades e de que, se as devidas condições de aprendizagem (com os recursos especiais) lhe forem oferecidas, se lhe oportunizarem adequadamente a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, ele terá melhores possibilidades de se desenvolver, de realizar compensações do “defeito”.

¹ Nas leituras realizadas foi possível perceber que *Vigotski* é grafado de diferentes formas. Então adotarei essa grafia, salvo em caso de referência e citação.

Assim, pode-se concluir que o modo como a organização da Educação Especial e do ensino que empreende foi sendo constituída ao longo da história ocorreu conforme se organizavam os fatores socioeconômicos determinantes de cada época. Esses fatores delimitavam e delimitam em cada momento o tipo de atendimento, os conceitos e as relações estabelecidas com a deficiência. Tal tipo de educação - de acordo com Mendes (2006), pesquisadora da análise do comportamento - entremeou as fases de exclusão social com omissões no atendimento às pessoas com deficiência e com institucionalização, que consistiu na segregação dessas pessoas em locais considerados apropriados a elas, no atendimento educacional especializado e na busca de “redução da segregação” com a inserção dessas pessoas em escolas e classes especiais, para chegar à sua integração e posterior inclusão nas escolas de ensino regular.

Não obstante, embora vivamos sob a égide histórica de um movimento de inclusão escolar, a escola especial se constitui atualmente no “lugar” da deficiência intelectual, o que nos leva a questionar se existe a produção da queixa escolar no seu âmbito e até que ponto ela se diferencia ou não da produção da ocorrida no ensino regular. Enfim, buscamos entender, científica e sistematicamente, se os alunos que frequentam tal modalidade de ensino são vistos como pessoas com capacidade para aprender, desenvolver-se, humanizar-se, e se estão sendo devidamente educados para isso, ou se são relegados a estereótipos de que suas dificuldades estão diretamente relacionadas às suas “limitações/deficiências/anormalidades/carências”, por considerarmos que essa é uma condição necessária para haver investimento em sua aprendizagem.

Por meio deste estudo buscamos verificar como a queixa escolar imbrica-se na escola especial, no caso, nas APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), que trabalham com os chamados deficientes intelectuais; ou seja, se existe a queixa escolar/fracasso escolar e, diante disto, que conceitos e ações fundamentam as relações de ensino com tais pessoas, bem como se o ensino oferecido propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Outro objetivo relevante neste estudo foi o de refletirmos sobre a contribuição da Psicologia na compreensão dos fenômenos direta ou indiretamente envolvidos nos processos de escolarização e o conjunto de relações que constituem o cotidiano escolar, objetivo a que esta dissertação busca dar corpo e lapidar.

Destacamos que esse interesse teórico surgiu ainda durante a graduação em Psicologia (1997 a 2001), quando do envolvimento da pesquisadora em projetos e estágios, e em sua

atuação profissional junto a uma secretaria municipal de educação no Interior do Paraná, e que ele nasceu, principalmente, de uma experiência histórica anteriormente vivenciada, cotidiana e pessoal, surgida no início da década de 1990, quando trabalhou como educadora em uma APAE.

Vale ainda ressaltar que se justifica este estudo, principalmente, pelo fato de haver poucos questionamentos e pesquisas neste sentido, ficando a Educação Especial à margem de ações e reflexões prioritárias no que tange à qualidade do ensino oferecido. Como consequência, esta situação muitas vezes permite explicar de forma naturalizante as dificuldades escolares do aluno, sem considerar as múltiplas determinações que se fazem presentes neste processo de produção do fracasso.

Assim, justificamos ainda que, de acordo com o censo do IBGE (2000), no Brasil, 14,5% da população apresentam algum tipo de deficiência (24,6 milhões), dos quais 8,6% são deficientes intelectuais, o que corresponde a cerca de dois milhões de pessoas.

Essa “minoria”, somada a outras tantas, nem sempre tem garantido seus direitos, representando uma fatia dos excluídos em nosso país aprioristicamente definida por uma visão idealizada/padronizada de homem que a encerra em estigmas limitantes de chances de vida, de desenvolvimento e de apropriação dos bens produzidos historicamente pela humanidade.

Considerando essas informações e discussões, esta dissertação se fundamenta na abordagem histórico-cultural, a qual, por sua vez, ampara-se nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que tem como base central a compreensão do homem como um ser social, histórica, cultural e economicamente constituído nas interações que estabelece com a sua realidade social.

É importante mencionar que a apreensão da temática ocorrerá numa parte teórico-conceitual a partir de fontes consideradas clássicas primárias (Vigotski, Leontiev, Luria) e conta ainda com o apoio da teorização de autores contemporâneos secundários (Saviani (2005, 2009), Shuare (1990), Duarte (1996), Patto (1990, 1997, 2008), Proença (2002, 2004), Facci (2004, 2007), Sanfelice (2003), Meira (2003, 2007), Barroco (2007), Bock (2000), Machado (2003), Frigotto (1998), Sawaia (2006), Mészáros (2008) Martins (2007) e outros), que investigam, no âmbito da Psicologia e da Educação, dentro de uma perspectiva de crítica ao instituído (nem sempre apoiada nos fundamentos do materialismo histórico dialético), a Educação Especial, a Educação no capitalismo. Torna-se importante destacar que serão também utilizadas obras de autores como Mendes (2006), Mazzotta (1993, 2005), Omote

(1999), Jannuzzi (2004), Bueno (1997, 2004), Amaral (1998), Bianchetti (2001), entre outros que são relevantes para a compreensão da Educação Especial, por concordarem ou discordarem de algumas ideias do autor (apesar de nem todos fundamentarem-se no Materialismo Histórico-Dialético); e que, como já foi colocado, a dissertação abrange um campo empírico em que é realizada a pesquisa junto aos educadores de alunos com deficiência intelectual.

Acreditando na necessidade e importância de reflexões que nos indiquem possibilidades de mudanças da realidade educacional a partir de suas múltiplas determinações, estruturamos a presente dissertação do seguinte modo: Introdução; I- Sociedade pós-moderna, exclusão e Educação Especial; II- A Psicologia Histórico-Cultural e Educação Escolar da Pessoa com e sem Deficiência: uma compreensão de homem em transformação; III- As interfaces da produção da Queixa e Fracasso Escolar: Relações com a Psicologia e a atuação do Psicólogo; IV- Do processo de desenvolvimento da pesquisa; V- Considerações Finais; Referências e Anexos.

Na introdução consta uma breve apresentação da dissertação, com menção ao tema e sua relevância, justificando-o e delineando os objetivos propostos bem como a forma como foi organizado o trabalho. As seções I, II e III compreendem a apresentação dos fundamentos teóricos que nortearam a compreensão, a análise e discussão das informações construídas na pesquisa empírica.

A primeira parte apresenta uma leitura acerca das características da sociedade atual de maneira a englobar as relações envolvidas na sua manutenção, bem como as relações consequentes de tal sociedade. A partir das considerações da estrutura socioeconômica dessa sociedade capitalista sob a ideologia neoliberal, buscamos compreender os aspectos que influem direta ou indiretamente no modo como o homem se constitui e dá sentido ao outro, enfatizando os processos de exclusão sofridos, as contradições envolvidas e a educação que se faz em meio à produção de fracassos e de muitas das deficiências construídas no bojo dessa sociedade mas individualmente explicadas. Retratamos ainda os tratamentos e concepções construídos a partir da produção da diferença, das deficiências, destacando as práticas educacionais e as relações sociais estabelecidas com elas e considerando alguns dos fatores envolvidos cultural, social e economicamente, em determinados momentos históricos, com as pessoas com deficiência.

Na segunda parte apresentamos como a Psicologia Histórico-Cultural compreende o homem, o desenvolvimento do psiquismo, o papel da Educação escolar e do educador no que

tange ao ensino dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade. Neste aspecto, discutimos ainda a perspectiva da pessoa com deficiência sob o viés da Psicologia Histórico-Cultural e da potencialidade humana de desenvolvimento para além de uma visão organicista, materializada nas condições objetivas de vida, numa compensação de seu defeito condições e meios adequados de ensino e pela apropriação dos bens culturais, movimentando assim o processo de desenvolvimento de tais pessoas.

A terceira parte se compõe da queixa e da psicologia escolar, delineando as principais discussões que cercam o processo da queixa e do fracasso escolar e as atribuições e envolvimento da psicologia escolar no que tange às suas possíveis contribuições para a/na construção do homem cultural.

Na quarta parte dissertamos sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa, expondo modo como foi construída e realizada a investigação empírica. Apresentamos ainda a caracterização das escolas e a descrição dos participantes, os materiais utilizados e a apresentação e discussão das informações construídas, numa busca por apreendermos as mediações constitutivas do fenômeno pesquisado. As informações constitutivas dos resultados estão estruturadas em tabelas, escolhidas como meio para melhor visualização, favorecendo a análise.

Na quinta parte fazemos as considerações finais e em seguida apresentamos as referências bibliográficas consultadas para a fundamentação do presente estudo e, finalmente, vêm os anexos.

1. SOCIEDADE PÓS-MODERNA, EXCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta seção agrega discussões acerca das características da sociedade atual, de maneira a englobar as relações envolvidas na sua manutenção como também as relações resultantes de dessa sociedade. Para tanto, dimensiona a estrutura socioeconômica dessa sociedade capitalista e da ideologia neoliberal, delineando aspectos que influem diretamente no modo como o homem se constitui e dá sentido ao outro.

Assim, retrata o homem fruto desse momento histórico, cultural e econômico, enfatizando os processos de exclusão sofridos, as contradições envolvidas e a deflagração da permeabilidade do acesso aos direitos básicos, questões de grande importância para a compreensão das relações constituídas com as pessoas com deficiência com a educação a elas oferecida.

Entre os direitos que são constitucionalmente definidos, mas difíceis de garantir em sua totalidade encontra-se a educação escolar. Produto disso é o crescente número de pessoas que compõem os chamados fracassos escolares, a que muitas vezes se agrega uma série de dificuldades e fracassos que são construídos no bojo dessa sociedade, mas individualmente explicados.

Além dessas questões, o texto traz discussões sobre aspectos históricos das relações produzidas com a deficiência e a Educação Especial, que, como o conjunto dessa sociedade, também incorporam suas características, as quais, por sua vez, são também incorporadas pela mesma sociedade. As instituições educacionais chamadas de “especiais”, neste aspecto, podem colaborar para a manutenção dos processos de exclusão e para a segregação das pessoas que não se enquadram no tempo e na necessidade de recursos colocados aos ditos “normais”.

1.1 A exclusão social e a educação escolar na sociedade pós-moderna: aspectos relevantes da Educação Especial

Ao se falar em Pós-Modernidade é importante esclarecermos que há diferentes formas de analisá-la. Segundo Sanfelice (2003), numa perspectiva marxista, a modernidade liga-se ao aparecimento de uma sociedade pós-industrial, em que o conhecimento torna-se a principal força econômica de produção e os sujeitos são desprovidos de qualquer senso ativo de

história. A Pós-Modernidade é entendida como um “fenômeno, dentre outras coisas, que expressa uma cultura da globalização e da sua ideologia neoliberal” (p. 7) e tem peculiarmente o mercado como eixo norteador das relações sociais.

É importante destacar que nessa sociedade o relacionamento entre os homens torna-se um relacionamento de compra e venda, em que tudo custa, tudo se fragmenta para ser mais bem controlado e aumentar os lucros. Esta questão é ilustrada por Brinhosa (2003) com os seguintes exemplos: antes, ao se visitar um amigo, a pessoa hospedava-se em sua casa, hoje ela fica em hotel; os doentes vão para hospitais, não ficam mais em suas casas; devem ir até a clínica médica para a consulta, enquanto antes eram visitados em casa; a escola passa a ser a única responsável pelo ensino, pois os pais não têm tempo ou não sabem como ensinar seus filhos, como educá-los e orientá-los, e precisam recorrer a técnicos que lhes digam o que e fazer com eles e como fazê-lo.

O que de fato se observa é que as relações sociais estão vinculadas às necessidades de mercado e marcadas por desigualdades e hierarquizações, em que imperam exclusões as mais diversas, principalmente no tocante às probabilidades de inserção e participação dos indivíduos na sociedade a partir de suas possibilidades socioeconômicas.

Para ilustrar, vale lembrar que a América Latina e o Caribe são as regiões com maior desigualdade de renda do mundo. A polarização social foi se fortalecendo devido, entre outras razões, aos efeitos da globalização, cuja incidência não teve a mesma dimensão em todos os setores da população. Neste tecido, a história de pobreza e desigualdade tem gerado uma situação de exclusão social, e muitas pessoas que vivem em espaços próximos mantêm diferenças muito marcadas em suas formas de vida (UNESCO, 2008).

As situações de exclusão vivenciadas por esses contingentes populacionais, mais especificamente ou de um modo geral, são estudadas por diferentes pesquisadores dentro de várias perspectivas teóricas. Sawaia (2006) as analisa como um processo que envolve as dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas como um produto do funcionamento do sistema, em um processo que abarca o homem por inteiro e suas relações com os outros.

No que diz respeito a este aspecto, Wanderley (2006) contribui ao indicar que a exclusão contemporânea comporta diferentes formas de segregação e discriminação, pois tende a criar “indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo” (p.25), limitando suas possibilidades de inserção e restringindo-os a seres descartáveis; e ao mesmo tempo, num processo de democratização (como é o do Brasil), é fundamental que sejam

desnaturalizadas as formas como são percebidas e enfrentadas as práticas geradoras do processo de exclusão, reveladoras da fragilidade do vínculo societal.

As extensões dessa exclusão repercutem por praticamente toda a vida social, e são perceptíveis nas formas de difusão cultural e nos problemas educacionais. Frigotto (1998) defende que atualmente tem-se uma grande expansão e crescimento de novas tecnologias, que rompem fronteiras nacionais, que se globalizam e ao mesmo tempo são excludentes. Este crescimento técnico-científico incorporado ao sistema produtivo possibilita o crescimento econômico, aumenta a produtividade e por outro lado corta postos de trabalho; ou seja, as máquinas substituem o homem em seu trabalho, o que provoca aumento de reservas e um excedente de trabalhadores.

Diante desse contingente e das características evidenciadas, o autor observa que no plano ético-político afirma-se o ideário neoliberal como única via possível de sociabilidade humana. Assim, justificam-se a exclusão e a desigualdade como essenciais à competitividade e, neste processo, o indivíduo desempregado é acusado de incompetência e pouco esforço pessoal, o que resulta em sua exclusão e miséria. Atribuem-se às peculiaridades do indivíduo questões que estão além dele e o circunscrevem num plano maior. Deslocam-se as responsabilidades sociais para o plano pessoal e os indivíduos é que devem adquirir competências e habilidades para se tornarem competitivos e empregáveis e buscar requalificação para assim ter um lugar no mercado. Para confirmar isso, há poucas políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social (Frigotto, 1998).

Neste aspecto, de acordo com as teses centrais dessa ideologia neoliberal, considera-se o conceito de mercado como eixo das relações sociais. Assim, a economia é essencialmente autorregulável e não necessita, em teoria, da intervenção do Estado, tendo como lema o Estado mínimo. Além disso, na perspectiva dessa ideologia, busca-se aumentar o poder da iniciativa privada com uma maior liberdade econômica. Por sua vez, a educação, como os outros setores, também não foge a isso: ela deve ingressar no mercado, funcionar de acordo com ele e para preparar os indivíduos para isso: “É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos” (Marrach, 2000, p. 48).

Tal ideologia, para sua melhor afirmação e confirmação, culpa a participação do Estado pelos problemas socioeconômicos existentes, como a corrupção, a ineficiência dos serviços prestados à população, os privilégios dos funcionários, o desperdício, o mau funcionamento da educação, entre outros, e desta forma inviabiliza o sistema público e reforça a necessidade do privado, para as “coisas realmente funcionarem bem”. Assim, com o Estado

mínimo o país teria melhores condições de ingressar na ordem mundial e obter seu espaço no mercado globalizado.

Dalarosa (2003) manifesta sua preocupação com o entendimento dessas políticas neoliberais atuais e esclarece que é importante, para melhor compreendê-las, conhecer um pouco mais sobre o seu aparecimento. Assim, parte do liberalismo² as evidencia como uma filosofia política defensora dos modos de produção capitalista, e para tanto se fundamenta “na liberdade individual, na propriedade privada dos meios de produção e na liberdade de ação do capital em relação ao trabalho e ao Estado (...)”, de que faz entusiástica apologia (p.198).

Dentro dessa perspectiva, o capitalismo, para impor suas políticas, necessita da intervenção de um Estado mínimo (ou a sua não intervenção), com liberdade econômica em relação às políticas do Estado. Dalarosa (2003) esclarece que o neoliberalismo significa um novo liberalismo, que ostenta a sua continuidade. É o liberalismo clássico em tempos atuais.

É importante ressaltar que, quando se fala em Estado mínimo, este se relaciona às políticas sociais, mas no que se refere ao capital ele deve ser máximo e comprometer-se com as garantias da produção (Dalarosa, 2003). Como exemplo disso podemos citar a crise econômica dos bancos em geral pela qual passaram, em 2009, os Estados Unidos e outros países, e a injeção, por parte do Estado, de um grande montante para fortalecer e salvar os bancos da falência.

Diante das agruras vivenciadas pelos indivíduos em sociedade, o neoliberalismo é uma ideologia³ própria do capitalismo dos séculos XX e XXI, que busca responder à crise do Estado nacional advinda do processo de globalização (com a crescente interligação das economias das sociedades industrializadas através do comércio e das novas tecnologias). Para tanto, o neoliberalismo enfatiza os direitos do consumidor, contrapondo-se à participação do Estado no amparo aos direitos sociais e postulando a liberdade econômica das grandes

² De acordo com Dalarosa (2003), o liberalismo econômico emergiu na história moderna como forma de reação ao mercantilismo, a qual é definida como prática econômica que adveio após o feudalismo e que esteou a formação dos Estados nacionais modernos na Europa. Pode-se dizer que o mercantilismo sustentou-se na intervenção do Estado na economia. Já o liberalismo defende a livre concorrência e apoia-se na tese que rejeita a intervenção estatal na economia. Com o surgimento do capitalismo industrial, o liberalismo tornou-se o ideal da revolução burguesa, apregoando os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade. A intervenção do Estado na economia (no momento em que se fazia necessário um Estado forte e centralizador) foi fundamental para a formação e consolidação dos Estados Nacionais europeus e para cuidar das atividades político-econômicas do mercantilismo da época. O Estado moderno era estruturado a fim de defender e sustentar a política econômica do capitalismo emergente, criando a ideia de que os acontecimentos eram relativos a cada pessoa.

³ Chauí (1996), explica que a ideologia historicamente serviu de instrumento de dominação, dissipando a realidade social. Seu papel recaí sobre a legitimação da dimensão econômica, social e política. Através da ideologia procura-se propagar a ideia de que tudo que ocorre no mundo é algo natural, portanto não existe uma explicação racional, lógica para isso. A ideologia tem papel de impedir que a dominação e a exploração sejam percebidas em sua realidade concreta, parecendo ser de interesse de todos. Assim, a educação que temos, as relações produzidas com as pessoas com deficiência é tida como natural.

organizações. Assim caem por terra os direitos do homem e do cidadão, que eram antes enfatizados pelo liberalismo clássico da burguesia nascente (Marrach, 2000).

Se por um lado os direitos sociais não são tidos como essenciais, por outro estamos o tempo todo movidos e envolvidos por discursos de inclusão. Assim, neste momento histórico do capitalismo, com um grande contingente de excluídos, tem-se, de acordo com Patto (2008), um uso proliferado da palavra inclusão. Tal momento coincide com a ampliação, em escala mundial, do número de trabalhadores desnecessários, sendo a força de trabalho substituída pela tecnologia. Com isso nos deparamos com um excedente de mão-de-obra, que provoca a desvalorização salarial e interfere nos critérios de seleção, com uma maior margem a estereótipos e preconceitos e maiores níveis de exigência de escolaridade, nem sempre compatíveis com o trabalho a ser realizado.

A dinâmica do capitalismo produz o que pode ser considerado pelo marxismo como populações marginais ou exército de reserva: oferece-se a mão-de-obra, mas as pessoas não são incorporadas ao processo global de produção; há uma diminuição dos postos de trabalho e uma maior exploração dos que trabalham. Além disso, a distribuição da renda é realizada de maneira a abranger e privilegiar os integrantes da parte mais alta da pirâmide econômica. Pode-se afirmar, como destaca Patto (2008), que “os empregados trabalham muito, recebem pouco e não tem garantidos os direitos sociais” (p.29).

De certo modo pode haver alguma inclusão econômica (ainda que precária) desses trabalhadores, mas eles são excluídos no plano social. Nessa conjuntura, na lógica neoliberal, é cada vez mais privatizada a responsabilidade pelos direitos sociais, como a saúde e a educação, que grupos empresariais e organizações não governamentais se dispõem a prover.

Em conformidade com as teses do sistema capitalista, é proposto como alternativa para melhorar as condições de precariedade em que vive a maioria da população, principalmente no que tange aos serviços oferecidos, que a educação se enquadre na lógica de mercado, com argumentos favoráveis à sua privatização, porém ela é direcionada para ser elemento formador das elites, ou ainda presta-se a dar o mínimo que a função social exige de cada um. Deste modo o ideal seria transferir as políticas públicas para os setores privados, com o investimento na formação de habilidades e competências técnicas individuais.

Patto (2008), ao refletir sobre tais questões, enfatiza que percebemos possíveis alterações na função da escola pública, pois ela deixou de interessar como instituição de ensino preparadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho. A política econômica atual

preocupa-se com o seu barateamento e com a expressividade dos números (a diminuição da reprovação escolar, a equiparação idade-série), aspectos que são cobrados internacionalmente. Assim, aumenta a distância entre a escola para ricos e a escola para pobres, num processo de desmantelamento da escola pública.

Essa escola tem “inserida” em suas políticas e projetos a inclusão escolar, e para isso tenta retirar das ruas, do trabalho, da violência e das situações de marginalidade as crianças e adolescentes e incluí-los nas precárias escolas e condições de ensino. Assim ela compactua com as contradições do capitalismo, com a falsa ideia de melhoria das suas condições de vida, de proteção e oportunidades, enquanto na, quando estão frequentando essas escolas e usufruindo de seus direitos, estão na verdade sendo excluídos de seu direito a um ensino de fato, que lhes oportunize a apropriação do conhecimento e da cultura produzida historicamente pela humanidade.

Portugal (2007, p.13) aponta que autores de inspiração marxista apresentam reivindicações no campo da educação, numa defesa da “politecnicidade na formação da classe trabalhadora e dos jovens futuros trabalhadores, em detrimento da atual formação considerada unilateral (fragmentada, técnica e voltada para o mercado)”. Deste modo, defende-se um ensino integrado, público e gratuito, numa formação centrada nos interesses de emancipação humana, conferindo capacidade ao homem de dirigir o processo produtivo, numa superação do capitalismo e realização do socialismo.

Assim nos indagamos se essa escola que ai está, construída e mantida por essa sociedade e “pactuante” com sua manutenção, possui condições de colaborar para provocar um movimento de reflexão e de ruptura com o ideário neoliberal.

Nós nos questionamos porque percebemos, por outro lado, que, numa validação e continuidade desse caos da escola, os alunos, para “evitar” uma maior marginalização e exclusão, também entram na lógica do capitalismo, percebem a perversidade das regras e preocupam-se só com a aquisição do diploma, por conta de estarem envoltos pelo “(...) mito da empregabilidade pela escolarização. É assim que se põe a professores desvalorizados o grande desafio de entreter alunos desinteressados” (Patto, 2008, p.37).

Neste momento, vale resgatar a contribuição de Leontiev 1904-1979 (2006) com suas reflexões acerca do motivo que estimula os sujeitos a realizar suas atividades. No caso, a realização de uma atividade exige que durante este processo o motivo coincida com seu objetivo, ou seja, com aquilo para o qual ele se dirige. Devemos esclarecer, por outro lado, que os motivos devem ser “realmente eficazes”, isto é, devem ser capazes de levar os sujeitos

a realizar a atividade, o que tem relação com os resultados da ação. Assim, o crescimento e desenvolvimento do indivíduo tem relação com os motivos que o encorajam e, conseqüentemente, com o sentido que ele descobre nos objetos e fenômenos do mundo circundante.

Por outro lado, os interesses dos indivíduos não são imutáveis ou naturais, mas si, constituídos dentro de um processo, podendo ser recriados. Deste modo, os motivos e interesses não são dados desde o nascimento, mas são históricos e sociais, ou seja, são desenvolvidos nos indivíduos pela mediação da sociedade, tendo-se em vista as condições de vida e educação. Além dos motivos pessoais, devemos considerar que existem os motivos da história da humanidade (Leontiev, 1978).

As atividades e relações do homem com o mundo são dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados; assim, o papel da escola é facilitar, motivar a aprendizagem por meio da mediação, levando o aluno a perceber as finalidades de aprender determinados conteúdos, a importância disto para sua vida. Para tanto, o professor deve ter em sua atividade mediadora os motivos que realmente o conduzam para um ensino neste sentido. Se por outro lado um professor lecionar apenas por obrigação, ou mesmo pelo salário ao final do mês, seu motivo não coincidirá com o objeto de sua atividade (incorrendo até numa contradição), ou seja, a mediação necessária à aprendizagem de seus alunos, e podemos estar então diante do fenômeno da alienação. Neste aspecto, uma formação condizente com tais proposições pode colaborar para que seus motivos sejam realmente eficazes e se concretize uma educação diferente da que vivenciamos.

Mészáros (2008), estudioso marxista da contemporaneidade, afirma que, nessa sociedade capitalista, a educação, que deveria funcionar como instrumento de mudança, por permitir a apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, ao contrário, serve a tal sociedade com “os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também para gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (p. 15). Com isso ela colabora para a reprodução e perpetuação do sistema de classes e não se constitui como oportunidade de mudanças em conjunto com outras áreas. Assim a educação, pressionada pelas demandas do capital, do neoliberalismo, passa pelo processo de mercantilização, que leva ao enfraquecimento da educação pública e ao crescimento da privada.

Em conjunto com tais questões, apregoam-se os ideais de qualidade total, em que o objetivo é produzir cada vez mais a um custo cada vez menor, buscando-se aumentar a

produtividade e a lucratividade da melhor forma. É possível perceber a concepção de qualidade vinculada à educação, qualidade que é “(...) centrada na produtividade, para a qual o produto final é mais importante que o processo” (Dalarosa, 2003, p.200).

Assim, a lógica de mercado aplicada à educação (igual a mercadoria) pode ser relacionada à grande preocupação conferida a medidas, resultados e índices, na busca por elementos que propiciem estabelecer um *ranking* educacional. “O estabelecimento de uma tal hierarquização só é possível com a implantação de um currículo nacional em relação ao qual se possa efetuar as medições que levam à essa classificação” (Dalarosa, 2003, p.208).

Nessa conjuntura, o que temos são escolas que empreendem o ajuste do ensino às necessidades do mercado, uma crescente multiplicação de especialistas dentro das escolas e um trabalho pedagógico segmentado: modismos teóricos que se sucedem e se descartam; formação docente vislumbrada como aperfeiçoamento, reciclagem ou treinamento; aumento da medicalização dos considerados desviantes, a partir de diagnósticos fundados em discutíveis conceitos de normalidade, sobretudo com uma psicologia normativa, segregadora e justificadora da desigualdade social (Patto, 2008).

A escola, assim como outras instituições, torna-se reprodutora dos contingentes sociais e tem muita dificuldade em questioná-los. Para tanto, os educadores deveriam ter em sua formação cursos que levassem mais a sério os fundamentos, a história e a filosofia da educação, para conseguir dar passos rumo à compreensão das reproduções e cristalizações que acompanham o cotidiano escolar.

Em outra perspectiva percebemos, no interior dessas escolas e da sociedade, justificativas e defesas das desigualdades produzidas. Ghiraldelli (2000) aponta que a questão da igualdade é vista como algo negativo, pois destrói a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, considerada a base da prosperidade de todos. De acordo com os ideais do neoliberalismo, temos uma “(...) sociedade econômica e social harmoniosa baseada nas decisões do indivíduo racional livre” (p.36).

Tem-se discutido que no campo da Educação as políticas públicas têm tendido a reproduzir a segmentação social, propiciando aos setores de menores rendas uma educação inferior à oferecida às camadas médias e altas. São os setores de menores recursos que, pela situação estrutural, evadem-se mais, repetem e têm resultados inferiores nas avaliações padronizadas, em geral concentrados nas escolas públicas. Os sistemas educacionais transformam-se cada vez mais em redes segmentadas para pobres e ricos, criando uma

perigosa reprodução da desigualdade, em que o ensino varia de acordo com as segregações engendradas (UNESCO, 2008).

Com estas discussões é importante ainda compreender, de acordo com a UNESCO (2008), que a qualidade do ensino está condicionada por fatores ideológicos e políticos. Isso é dito em relação ao que se atribui à educação num momento histórico e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura.

O que se verifica são políticas implementadas que vão ao encontro das mudanças pelas quais o mundo de produção está passando, e assim, o sistema educacional colabora para a reprodução da ordem social hegemônica, distribuindo de forma regulada o capital cultural. Brinhosa (2003) defende a ideia de que a atual forma de educar está distante de criar uma consciência crítica e propiciar uma ação e participação mais coletiva, haja vista que se torna difícil a apropriação do conhecimento científico como forma de superar o saber do senso comum, essencial para o exercício da função social. Em síntese, busca-se maximizar a produção do conhecimento, mas não generalizar a sua distribuição à população.

O ensino oferecido nas instituições públicas, ainda que sejam considerados os fatores acima, deve ser questionado, haja vista que se concretiza como um dos elementos pelos quais a exclusão ganha corpo. O direito de frequentar uma escola e de concluir um ensino melhor, embasado no conhecimento científico, é um dos pontos cruciais para o exercício de direitos, enquanto cidadão inserido e participante das condições materiais, culturais e sociais oferecidas pela sociedade.

Assim, de acordo com Bueno (2004), que também é um conceituado autor que discute a Educação Especial, a mão-de-obra composta pela classe trabalhadora tem dificuldade em transpor os níveis iniciais de escolaridade, e esses trabalhadores, ainda que passem pela escola, conseguem aprender pouco. Essa exclusão leva boa parcela desses alunos a ser encaminhada para a Educação Especial, com o rótulo de deficiente. Nessa esfera a Educação Especial absorve esta “demanda” e contribui para sua manutenção, na medida em que

(...) opera sua ampliação através de uma conceituação imprecisa, mas pautada numa suposta cientificidade neutra e objetiva. (...) Ao estabelecer sua clientela como aquela que *apresenta “desvio em características biológicas, psicológicas ou sociais”*, a Educação Especial reproduz, no seu âmbito de ação, o processo

de participação-exclusão do contingente que oscila entre o trabalho desqualificado, o exército industrial de reserva e o seu excedente (Bueno, 2004, p. 51-52, grifos do autor).

Diante disso, a Educação Especial acaba por funcionar também como uma aliada dos contingentes do insucesso escolar, com a tarefa de subsidiar e repor uma “lacuna” constituída na “precedente” escolarização do aluno. É preciso enquadrá-lo e providenciar a superação de suas falhas, a fim de “torná-lo” aceitável aos padrões - preestabelecidos na modernidade - de normalidade e desenvolvimento.

Tal tarefa é cada vez mais contraditória, devido às crescentes exigências de “esforços pessoais” e aos empecilhos postos, dos quais o indivíduo deve se desvencilhar para ter sua oportunidade e acesso aos direitos sociais, bem como seu lugar nas relações sociais de produção.

Neste aspecto, Carvalho, et al. (2006), autores que fazem importantes reflexões acerca da Educação Especial, revelam que, dos jovens deficientes que estão em idade de trabalhar, apenas 2% estão empregados. O mercado não os absorve, tampouco a sua imensa maioria está em condições de se inserir nas relações sociais de produção, ficando à margem do atual processo histórico.

Outra razão apontada pelos autores para a exclusão das pessoas com deficiência do processo produtivo é o fato de que, no imaginário social, elas são consideradas e tratadas como improdutivas, inúteis e incapazes. Tal consideração dá margem e espaço para a caridade e filantropia, espaço que também é ocupado pela Educação Especial. Deste prisma, “(...) A história da humanidade sempre foi marcada pela segregação e exclusão econômica, política, social e cultural das pessoas com deficiência, afetando, principalmente, aquelas pertencentes às classes exploradas” (Carvalho et al., 2006, p.18).

Na perspectiva de Rosa e André (2006), autores também relevantes nas discussões referentes à Educação Especial, as sociedades capitalistas têm como princípios a racionalidade, a competitividade e a eficiência, e a história social tem revelado ainda um conceito de deficiência e de inutilidade para o trabalho em relação aos que não se enquadram nesses princípios. As pessoas com deficiência assim são vistas. Em consonância com isso o corpo é visto como uma máquina e a deficiência como um defeito dessa máquina, uma disfuncionalidade.

Nessa linha de raciocínio, se na sociedade capitalista o objetivo é o lucro, a deficiência (tomada como uma incapacidade imutável) pode comprometê-lo e comprometer o desempenho no exercício da função, o que pode significar um prejuízo para o capitalista. A opção pela mão-de-obra de pessoas com deficiência, num contexto em que há um grande excedente de pessoas na busca de emprego, ocorreria mais por uma obrigatoriedade, ou por proporcionar uma melhor imagem da empresa (política correta), que as contrataria como investimento em “responsabilidade social”.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, numa resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75, promulga que as pessoas com deficiência estão em pé de igualdade com as demais, ou seja, têm os mesmos direitos civis e políticos; mas esclarecemos que “(...) os direitos civis e políticos estabelecidos são o limite da democracia liberal, uma vez que não há igualdade no plano econômico” (Rosa & André, 2006, p.71) porquanto a igualdade de oportunidades é tomada como relativa à capacidade de cada indivíduo.

A Educação Especial é discutida pela condição de segregação que se impõe à pessoa considerada “desviante” e por muitas vezes estar mais voltada a proporcionar o ensino de habilidades específicas, como as de artesanato, marcenaria, etc. É também criticada por colaborar para a manutenção da lógica neoliberal, aceitando e trabalhando com os estereótipos e rotulações que homogeneizam as pessoas com deficiência, caracterizando-as como incapazes, limitadas por natureza e candidatas a trabalhadores inabilitados e por isso mesmo sem condições de concorrer a uma vaga no mercado. Ademais, não questiona os verdadeiros matizes de segregação a que estão sujeitas essas pessoas, como ao que foram expressos.

Numa outra análise, Rosa e André (2006) veem nas instituições que trabalham com pessoas com deficiência um caráter empresarial, com objetivos de geração de renda e emprego, o que, em conformidade com as políticas neoliberais, que preconizam o Estado mínimo: “(...) introduz a ideia de que as entidades precisam gerar, através de relações comerciais, os recursos financeiros próprios para a manutenção de suas ações, isentando o Estado das suas responsabilidades constitucionais” (p.89). Percebe-se na transferência de responsabilidade para a filantropia empresarial, para a solidariedade, para o assistencialismo, um grande espaço aberto às organizações não governamentais.

Em síntese, dentro do ideário neoliberal, a educação escolar burguesa vê os alunos com deficiência como pessoas “frágeis”, incapazes de aprender e de se desenvolver como

sujeitos críticos e em condições normais, devendo, por isso, permanecer em escolas paralelas, com um ensino diferenciado (Rosa & André, 2006).

Censuras são direcionadas à Educação Especial, por “tornar-se” excludente, porém não se pode esquecer que ela está inserida na mesma sociedade em que se insere a educação regular, portanto contribui para a manutenção da ideologia neoliberal. Assim nos deparamos com a constatação de baixos rendimentos escolares de alunos considerados deficientes e não deficientes e com situações de exclusão tanto no ensino especial quanto no regular. Compartilhamos ainda com um ensino que oferece poucas condições para que os indivíduos usufruam da riqueza material e cultural produzida.

Para melhor compreender isso, as palavras de Bueno (2004) sintetizam o que representa o surgimento e a manutenção da Educação Especial moderna, que

(...) nasceu dentro do movimento de democratização e universalização do ensino empreendido pela burguesia contra os privilégios e as regalias da nobreza, ao lado da extensão da escolaridade para crianças que, por características pessoais, não conseguiam usufruir de processos regulares de ensino, exerceu também o papel de segregadora daqueles que atrapalham ou, pelo menos, não se adequavam as exigências do desenvolvimento das modernas sociedades capitalistas (pp. 169-170).

Além disso, é importante considerar que as pessoas que frequentam a Educação Especial possuem de fato diferenças significativas, no entanto tais características/dificuldades se manifestam de acordo com as exigências sociais, que “(...) na sociedade capitalista moderna, centram-se na homogeneização necessária à produção de riquezas apropriadas somente por uma pequena parcela e que tem reflexos marcantes sobre todo o desenvolvimento da Educação Especial” (Bueno, 2004, p.173).

Em síntese, as deficiências e o trabalho realizado a partir delas se dão através da “(...) produção social-histórica, inserida na totalidade social em que a política e o direito também são o resultado do enfrentamento de forças sociais com interesses antagônicos existentes na sociedade” (Rosa & André, 2006, p.93).

Diante disso, a educação escolar regular e, no caso, a especial, deveriam criar condições eficazes de escolarização dos que têm características próprias, que podem interferir

em seu processo de aprendizagem. A Escola Especial não deve se reduzir a simples acolhedor de alunos excluídos da escola regular, “(...) como uma instância isolada que se volta unicamente para as manifestações peculiares geradas por suas diferenças pessoais” (Bueno, 2004, p.175). É importante se incorporar na luta pelo processo de democratização do ensino (de qualidade) no Brasil, principalmente ao se levar em conta o grande contingente de crianças e jovens das camadas populares que não têm acesso à escola pública, sejam elas deficientes ou não, envoltas em um grande contingente de exclusões alicerçadas pela política neoliberal.

Em suma, percebemos que a sociedade pós-moderna, capitalista e sob os auspícios da ideologia neoliberal, comporta em seu seio um conjunto de características socioeconômicas que se corporificam nas relações de direitos dos indivíduos que a compõem. Deste modo, temos em larga escala indivíduos que cada vez mais são explorados, exploram e se deixam explorar, na busca por uma melhora e talvez pela superação de sua condição de marginalizado, excluído.

Essas exclusões, na medida em que ocorrem, estratificam possibilidades de acordo com as condições do indivíduo de se fazer consumidor, gerando outras novas impossibilidades e outras situações que fortalecem as diferenças entre classes.

Acreditamos, por outro lado, que poderíamos, enquanto profissionais engajados na busca por transformações, realizar junto às instituições de ensino - sejam elas especiais ou não - reflexões que viabilizem a compreensão dos complexos processos de alienação a que estamos submetidos, em que naturalizamos as situações de exclusão, de modo a concluir que diferenças individuais se sobrepõem às múltiplas determinações encontradas em nossa sociedade.

Neste aspecto, acreditamos ainda que os profissionais da educação possam contribuir para que a escola, independentemente de sua modalidade de ensino, cumpra com seu papel de socialização do conhecimento, favorecendo processos de humanização e uma formação crítica, rumo à transformação das relações que historicamente foram marcadas pelas supostas condições individuais.

Assim, para melhor compreender e analisar essa condição da Educação Especial e da pessoa com deficiência na sociedade atual é importante considerar como elas foram sendo referenciadas e tratadas ao longo da história em conjunto com as mudanças socioeconômicas produzidas.

1.2-A Deficiência e a Educação Especial

Expostas as considerações teóricas sobre as condições geradas pelo capitalismo e as suas relações com a promoção de uma dada educação escolar, o foco a seguir são as relações produzidas historicamente com as pessoas com deficiência que culminaram no processo de sua escolarização. Para tanto nos debruçaremos sobre leituras de autores considerados clássicos (no Brasil) nas discussões e pesquisas da Educação Especial, como Omote, Bueno, Manzini, Jannuzzi, Pessoti, Mazzotta, R. E. Carvalho e outros, que, em sua maioria, não se exercitam nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, mas oferecem contribuições e estudos importantes para a compreensão das deficiências e da Educação Especial. Assim, adotamos aspectos pontuais desses autores e não o que se refere ao conjunto de suas obras.

Neste item procuramos destacar pontos que visam colaborar para uma melhor compreensão acerca dos tratamentos e concepções relativos às pessoas que possuem em suas características um diferencial, ou seja, um agrupamento de características que lhes imprimem uma deficiência. Além dessas compreensões, consideraremos alguns dos fatores envolvidos cultural, social e economicamente nestas questões, por acreditarmos que as formas de organização da sociedade determinam as práticas sociais e as relações estabelecidas com todos os homens diante das singularidades requeridas em determinado momento histórico. Assim, pessoas diferentes, que não se enquadrem nos padrões traçados pela sociedade, ao longo da história foram e estão sendo, de algum modo, apreciadas por entidades rotulantes e estigmatizantes, que em geral, desfavorável ou positivamente, imputam-lhes conceitos e intervenções.

Alguns desses conceitos e intervenções, segundo Pan (2008), procuram adotar um caráter de inovação, com o intuito de superar preconceitos e lançar-se como novo paradigma de mudança, enquanto outros permaneceram por muito tempo alicerçando relações segregacionistas em relação às pessoas com deficiência.

Exporemos, deste modo, considerações teóricas, ainda que breves, que endossaram as relações com a deficiência ao longo da história, a produção de conceitos, legislações e formas de “atendimento”, como também discutiremos algumas das iniciativas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência, culminando na institucionalização e Educação Especial da atualidade.

Nesta linha, é importante considerarmos que, para realizar uma análise das diferenças e do modo como estas são tratadas, devemos proceder a uma análise das práticas sociais relativas a elas, explicitando as ações nas diferentes sociedades e culturas no que se refere aos

que a elas pertencem (ou deixam de pertencer) em diferentes momentos históricos. “Tal análise revela a relação direta entre essas práticas e as formas de produção econômica, as quais são determinantes na aceitação e na exclusão daqueles considerados pouco produtivos” (Pan, 2008, p.30).

1.2.1- Breves considerações sobre as concepções e tratamentos conferidos às pessoas com deficiência

Atualmente a sociedade, de modo geral, enfrenta enormes dificuldades para lidar com o que é diferente, isto é, com tudo aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais. Todas as categorias que não se enquadrem nesses padrões são, de alguma forma, identificadas como desviantes e colocadas à margem do processo social (Vigotski, 2004). Neste sentido, os “desviantes”, de acordo com Marques (2001), são considerados anormais, por fugirem aos critérios de pertencimento e de não pertencimento, costurados e validados pela sociedade com os parâmetros criados por ela mesma.

Para Silva (1986), Marques (2001) e Vygotski (1997), o modo como a sociedade considera e trata seus membros vistos como desviantes pode ser apreciado como um fator cultural. Existem situações e características que fogem aos padrões em todo o mundo, no entanto as formas de preconceito e discriminação a elas relacionadas dependem dos padrões culturais, sendo possível compreendê-las no contexto social de cada sociedade onde ocorrem. É no contexto das relações sociais que se exprimem as mais diversas formas de discriminação, aceitação, rejeição e controle no que tange aos indivíduos enquadrados como desviantes, diferentes e inadequados.

Assim, acreditamos que o contexto histórico-cultural e econômico leva à construção de conceitos de normalidade atrelando valores morais, de produtividade e eficácia, em que a diferença representa um distanciamento dos modelos e padrões estabelecidos, e sua não adaptação, um problema para a sociedade. Por isso será o grupo social que irá estabelecer quais os “desconcertos” que poderão ser considerados como prejudiciais ou como vantajosos, ou ainda, quais os que poderão provocar depreciação ou valorização do ser humano.

A partir dessas apreciações e/ou depreciações são criadas necessidades e denominações, as quais se dão na inter-relação entre os homens, mediada pelo mundo. Deste modo, para designar grupos de pessoas diferentes foram utilizados ao longo da história diversos termos, os quais expressaram as concepções de cada época em função das relações

sociais estabelecidas e expressam ainda, positiva ou negativamente, um sentido ideológico. Bueno (2004) elucida que uma mudança terminológica não indica uma maior e melhor compreensão das pessoas consideradas diferentes por aqueles que com elas se relacionam. A mudança dos termos está ligada mais à realidade e necessidade histórica. O autor observa ainda que

(...) a substituição terminológica é usualmente encarada como reflexão de *posições mais democráticas ou de crença nos valores humanitários*, ou ainda, responde unicamente ao *desenvolvimento científico* sem que se leve em conta que o conhecimento do homem sobre ele mesmo é construído sobre fenômenos em que este mesmo homem é produtor (Bueno, 2004, p. 40, grifos do autor).

Atualmente tem-se utilizado o termo deficiente para se referir às pessoas que se encontram abaixo da média em relação às medidas e aos padrões estabelecidos socioculturalmente. No que se refere à deficiência, Omote (1999) considera que tal conceito “(...) é amplo e ambíguo, comportando uma multiplicidade de significados” (p.3). Tal maneira de pensar pode ser vista em muitas escolas quando alunos são identificados e tratados como deficientes para além das definições oficiais e por conta de dificuldades que estejam apresentando no momento, independentemente de sua capacidade. Então, não apresentar os pré-requisitos de aprendizagem exigidos no momento pelas atividades acadêmicas desenvolvidas pode ser avaliado como evidência de deficiência intelectual.

Isso resulta *em e de* encaminhamentos e diagnósticos equivocados e contraditórios para o que realmente esse aluno é, com consequências muitas vezes difíceis de reverter:

O atendimento desses alunos, caso seja fortemente influenciado por estereótipos de deficientes mentais e expectativas associadas à sua capacidade e ao seu desempenho, pode produzir nos alunos evidências comportamentais que acabam por confirmar a suspeita de deficiência mental deles (Omote, 1999, p.3).

Com o exposto, é possível falar em construção social dos conceitos de deficiência, em que a percepção e a relação interpessoal com esses alunos têm grande influência sobre a

forma como é trabalhada e identificada a deficiência, que pode resultar em profecias autorrealizadoras.

Na literatura específica podemos encontrar diferentes posicionamentos e compreensões sobre a deficiência. R. E. Carvalho (1997) vislumbra as relações de produção da deficiência como relacionadas às condições escolares, embora não se limitem a elas, envolvendo também fatores de natureza biológica, sociopolítica e econômica.

Vygotski (1997), já na década de 30 do século passado, ao se posicionar sobre a questão da deficiência, considerava os aspectos físicos, sociais e econômicos, atribuindo importância às relações sociais e escolares na conceituação e no trato da deficiência.

Em relação ainda às conceituações, Bueno (2004) discute que na atualidade normalmente ocorre a inclusão dos distúrbios de aprendizagem no quadro de deficiências. Desse prisma o aluno pode apresentar “(...) padrões de normalidade em todas as características explícitas pelo conhecimento científico, mas mesmo assim não consegue aprender na escola, levando os especialistas a concluírem que deve haver alguma dificuldade ainda não explicitada” (p.101).

Assim, mesmo com o conhecimento acumulado do e sobre o ser humano, com muitos recursos disponíveis para o atendimento pedagógico e com a equipe de especialistas para acompanhar e avaliar as crianças, ainda assim muitas delas são enquadradas nos padrões normais ou bem próximos deles e não conseguem aprender na escola, tornando a condição da dificuldade, do ser “deficiente” ou não, algo que está além das medidas e das pré-condições estabelecidas e, conseqüentemente, dos resultados esperados diante disso.

Acrescenta R. E. Carvalho (1997), no que diz respeito à sua hipótese sobre a produção da deficiência, que esta ocorre não apenas “(...) sob a ótica do aluno que se torna deficiente circunstancial ou tem agravado sua deficiência real. Pode-se dizer que há produção de deficiência na nossa qualidade de vida e no respeito à dignidade humana de considerável parcela de nossa população” (p.18). Enfatiza que a desigualdade acentuada vivenciada pela maioria das pessoas em nossa sociedade reflete-se também nas condições de acesso e permanência na escola e que à sua deficiência de recursos acabam somando outras, pela falta ou insuficiência de oportunidades de se apropriar do saber.

Diante desta leitura podemos dizer que o modo como a sociedade interage com a questão da deficiência é produzido e construído nas relações sociais. Assim, um conceito e as relações vivenciadas historicamente sob seus enlaces vão criando novas realidades sociais e novos conceitos acerca das deficiências.

Devemos lembrar que, além desse posicionamento, existe o de outros autores, como Amaral (1998), que destaca a existência *a priori* da deficiência, de modo que ela não seria produzida apenas nas relações sociais.

Ainda no que tange à conceituação e às relações produzidas com a deficiência, Carvalho et al. (2006) identificam que elas se reduzem às dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência e às suas características, “(...) desresponsabilizando as barreiras sociais e, com isto, naturalizam a segregação de que são vítimas, auxiliando a reforçar a consciência social para as práticas caritativas e filantrópicas” (p.18)

Ainda na mesma perspectiva, os autores afirmam que, a partir das inadequações do “indivíduo”, criam-se e buscam-se formas de corrigir o seu mal com ações do bem, com ações que se fecham muitas vezes em ações e instituições segregacionistas “capacitadas” a converter as diferenças dos indivíduos em “igualdade”, em enquadramento na lógica de homogeneização da normalidade.

Deste modo são trilhados caminhos possíveis para a conceituação e o tratamento e relacionamento com as pessoas com deficiência. Omote (1999) fala de alguns fatores envolvidos na noção de deficiência. Um deles é a questão das diferenças individuais, que emerge a partir de comparações entre as pessoas e assim é percebida e pode ser fundada em qualquer critério, em padrões e normas preestabelecidos.

Além disso, na percepção das diferenças estão envolvidos avaliações, julgamentos e a necessidade de que haja um consenso em relação à diferença no grupo em que elas foram geradas. No que tange às significações acerca da diferença entre as pessoas, existem as atribuições consideradas desvantajosas e ruins, em que são veiculadas acepções negativas que pesam contra a pessoa e a levam a um maior descrédito social.

Silva (1986) pontua que diferenças em relação ao costumeiro chamam de algum modo a atenção, podendo ser consideradas tanto melhores quanto piores. Desta forma,

Quando elas ocorrem para o lado positivo, como no caso da beleza excepcional, da forma física perfeita, da inteligência fora do comum, elas causam deleite àqueles que com ela se defrontam. É a excepcionalidade positiva que estimula o homem a se aproximar ou a almejar o ideal perfeito, sempre sonhado e nunca atingido (p. 364).

No entanto, quando se trata das diferenças consideradas negativas, com distanciamento dos padrões de normalidade, estabelecem-se outras reações e relações com elas.

Essas anomalias ou exceções preocupam as pessoas atingidas, as famílias envolvidas, as comunidades às quais pertencem, os poderes constituídos e a própria estruturação da sociedade. E chamam a atenção porque, para a grande maioria dos membros ativos ou passivos da nossa sociedade, num certo sentido não só desagradam, como também ameaçam a tranquilidade e o bem-estar, o sentido de estética, a harmonia, a segurança pessoal e a familiar, criando eventuais dificuldades para a posição social das pessoas afetadas, além das respectivas famílias ou grupos de relacionamento, quando não da sociedade maior (Silva, 1986, p. 364).

Ainda no que se refere a outros fatores que, na opinião de Omote (1999), interferem na noção de deficiência, merece destaque o de incapacidade, que está relacionado às diferenças encontradas a partir de alterações orgânicas que dizem respeito às alterações estruturais ou funcionais presentes no organismo, resultantes de acidentes, patologias congênitas ou adquiridas, que limitam o uso do corpo nas interações e ações do indivíduo sobre o meio. O autor enfatiza que não é a incapacidade em si que delimita a condição de a pessoa ser deficiente, mas sim, as consequências sociais que resultam da limitação imposta pela incapacidade.

No que tange à incapacidade, Amaral (1998), em alusão ao documento de Classificação internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens⁴ da OMS de 1980, descreve-a como uma restrição de atividades decorrente de alguma deficiência. Assim, as incapacidades conjeturam as consequências das deficiências no que se refere ao desempenho e atividade funcional da pessoa, representando perturbações ao nível da própria

⁴ De acordo com Amaral (1998), este documento representou um avanço em relação ao conceito de deficiência, com o seu desmembramento em três subconceitos: deficiência, incapacidade e desvantagem, permitindo em sua opinião, considerar a dimensão social envolvida no conceito, deixando de restringir-se à biologização, nele tão empregada.

pessoa. Deste modo, podem surgir como consequência direta da deficiência, ou ainda como resposta da pessoa à deficiência.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que essas respostas da pessoa têm relação com as condições socioculturais envolvidas. Do contrário, estaremos tecendo uma leitura sobre a incapacidade concentrada apenas na pessoa, na sua deficiência e nas consequências desta, desconsiderando todo o contexto de relações do qual ela faz parte.

Ainda no que tange aos fatores envolvidos, Omote (1999) considera também o desvio como um fator presente quando se trata de deficiência. Ele tem o papel de colocar em evidência determinadas características e qualidades de uma pessoa, de modo a segregá-la.

Dentro dessa lógica, tudo o que a pessoa apresentar é causa direta de sua deficiência, e qualquer outra característica positiva é ocultada, diluída em evidências negativas, ou ainda exacerbada como algo além do esperado diante de sua “normalidade deficitária”.

Desta forma, a diferença antes discutida torna-se uma diferença ofensiva, o que leva a pessoa a ser tratada de maneira diferente pela sociedade, por se achar que ela tem algo a ser evitado pelas outras pessoas, por se distanciar das expectativas normativas⁵. Omote (1999) esclarece ainda que o desvio, no âmbito em que está sendo discutido:

(...) implica uma complexa relação entre a pessoa que é percebida e tratada como desviante, as pessoas que a percebem e tratam como desviante e o contexto no qual isso ocorre. Nenhuma qualidade (atributo, comportamento ou afiliação grupal) tem inerentemente o sentido de desvio, ainda que se distancie do valor considerado normal, padrão ou médio (p.6).

Dentro dessa perspectiva, uma qualidade pode ser tratada como desvio em razão de quem a detém, do outro que a “vê” (professores, familiares) e do contexto em que ocorre o julgamento dessa qualidade. Além disso, algumas pessoas que possuem determinadas qualidades podem ser consideradas desviantes e outras com as mesmas qualidades podem ser

⁵ O autor utiliza este termo amparado em Erving Goffman (esse autor em seus estudos, sai do foco de análise do indivíduo para os grupos sociais, fazendo reflexões mais sociológicas, dialogando com a psicologia social), e justifica-o por acreditar que se criam expectativas sobre determinadas qualidades diante de situações determinadas, e o cumprimento dessas expectativas é cobrado dos que fazem parte desta sociedade. Com isso, essas expectativas passam a ter a força de normas a serem cumpridas. Assim, não é o cumprimento de padrões e normas que é exigido nas relações cotidianas.

tidas como normais. Também entra em questão a situação em que ocorre a qualidade (em algumas sim e outras não) para que a pessoa possuidora passe a ser desacreditada socialmente.

Ainda no que tange ao desvio, Silva (1986) enfatiza a questão cultural e social como fator determinante no estabelecimento dessa condição:

Segundo cada realidade social e cada cultura podem ocorrer claras delineações quanto aos desvios da normalidade que são ou não aceitáveis, que podem até ser considerados como vantajosos, dependendo sempre dos resultados práticos provocados pela “anormalidade” e do papel que os indivíduos afetados têm na sociedade (p.365).

Por fim, Omote (1999) discute o estigma, que considera de natureza psicossocial e cultural e utilizado como um descrédito social, uma mancha ou marca social de inferioridade social. Ou seja, na relação com o outro, atribui-se à pessoa com deficiência um caráter depreciativo e inferior, estendendo-o, muitas vezes, a familiares e a profissionais que prestam serviços a essas pessoas.

Em síntese, uma pessoa pode ter incapacidades e não ser tratada como desviante nem estigmatizada, por exemplo, se for hipertensa, diabética ou cardiopata, condições que, embora restrinjam sua participação em certas atividades do grupo social, não são tratadas como casos de desvio. Assim, a pessoa pode ter uma incapacidade e ser variadamente estigmatizada e acomodada em diversas categorias de desviantes e tratada como detentora dessa condição. Há também aquelas pessoas que não possuem nenhuma incapacidade e mesmo assim são taxadas de desviantes e estigmatizadas, em razão de apresentarem, por exemplo, algum comportamento que não corresponda às expectativas normativas da sociedade em que vivem. Elas podem pertencer a um grupo de ciganos, ter estatura baixa ou estar muito acima do peso em uma sociedade que valoriza determinada estética.

Destarte, podemos afirmar que a avaliação das consideradas incapacidades depende, em muito, do contexto em que esteja a pessoa estigmatizada, do momento histórico-cultural e também da interpretação que sofra de seus pares. Uma pessoa, por exemplo, pode ser considerada e tratada como “deficiente” na escola, mas em casa, não, e vice-versa.

Amaral (1996), em relação à deficiência, considera o que denomina de barreiras atitudinais, que envolvem o preconceito, o estereótipo, o estigma, que na sua perspectiva são os fenômenos psicossociais que circundam a questão da deficiência.

Podemos estender essas explicações à concepção de deficiência e às relações estabelecidas com a pessoa que a possui, e ainda aos tratamentos a ela conferidos. A partir das classificações e compreensões referentes às deficiências são criados (especificados) lugares, ciências (psicologia do deficiente, etc.), escolas, esportes, numa perspectiva de homens à parte e “adequadamente” tratados.

Cabe salientar que, ao designarmos estereótipos e rótulos a determinados grupos de pessoas, criamos também a ilusão da homogeneidade, utilizando um nome comum para designar todos os integrantes dessa categoria. Além de nomes como deficientes, imbecis, retardados, cegos, etc., são atribuídas a eles, com base no rótulo comum que recebem, características do tipo *todos os surdos são agitados, os cegos são dóceis e têm uma grande sensibilidade auditiva*.

A fim de evitar esse tratamento exclusivamente em conformidade com o rótulo atribuído por uma categorização prévia, é importante que a pessoa com deficiência seja tratada em razão de suas necessidades particulares, considerando-se suas singularidades e sua individualidade.

Por outro lado, combater tais práticas e conceitos exige o rompimento com paradigmas excludentes produzidos ao longo da história, os quais ainda podem ser vistos norteando as ações do homem atual. Tais ações, como já dito, influenciam e são influenciadas por modelos nem sempre tangíveis e condutas impregnadas de preconceitos.

Em relação aos modelos socialmente criados e naturalizados como ideais a serem seguidos, podemos citar como contribuinte a psicologia dentro da vertente positivista e adaptacionista, pois corresponde e muitas vezes corresponde a essa demanda por homogeneizar e, de certo modo, classificar os desviantes, imbuída que é de escalas métricas e teorias que explicam o desenvolvimento, a aprendizagem e os comportamentos considerados normais e anormais. Devemos mencionar que uma psicologia aplicada nesta perspectiva se utilizará das classificações de modo impeditivo, reduzindo o indivíduo a um resultado numérico. Lembramos que as avaliações e classificações não têm somente este mérito, mas podem também colaborar para o processo de metamorfose das funções psicológicas superiores (como veremos na seção 2, que trata da Psicologia Histórico-Cultural).

Ainda de acordo com Pan (2008), muitos psicólogos se utilizam de avaliações que buscam explicitar as competências, a maturidade, as potencialidades necessárias para a aprendizagem, “(...) na tentativa de justificar as desigualdades da sociedade por meio de uma explicação científica- uma ciência supostamente neutra- em uma dimensão individual e cultural” (p.85).

Uma psicologia nesse prisma, em busca de fazer-se ciência, pode compactuar com a construção das relações e do conceito de deficiência intelectual a partir de suas teorizações, de suas propostas de intervenção e de suas classificações. Deste modo, ela classifica, nomeia as diferenças, indica os meios para a adaptação social, e com isso define os que podem e os que não têm condições de adaptar-se à sociedade. Pan (2008, p.85) afirma que, “tradicionalmente, em distintos espaços de atuação e momentos históricos, a ciência psicológica serviu à seleção dos indivíduos a partir das ideias de adequação/inadequação, normalidade/anormalidade”.

Assim, uma ciência que poderia somar, com um trabalho voltado à desmistificação do conceito de deficiência, de anormalidades, discutindo as possibilidades de desenvolvimento e ao mesmo tempo colaborando para uma reflexão sobre as relações construídas histórica e culturalmente sobre tais questões, valida-se muitas vezes no mercado, principalmente, pela sua capacidade de nomear, classificar e definir os padrões de normalidade.

No âmbito destas discussões, essa ciência pode contribuir para verificar qual é o papel dos denominados “desvios” no desenvolvimento individual, principalmente por considerar *a priori* que ele é produto de um processo histórico individual e social. Assim poderemos ter melhores condições de avaliar as ações direcionadas a essas pessoas no que tange às necessidades criadas socialmente.

Em colaboração com tais reflexões, Telford e Sawrey (1983), autores considerados clássicos da Educação Especial, apontam que as relações estabelecidas com a pessoa com deficiência foram marcadamente concebidas a partir dos padrões de normalidade conferidos a cada época da história. Por ser considerada desviante das normas e das expectativas impostas pela sociedade, “cabiam”-lhe tratamentos, concepções, educação e “lugares” diferentes, e para essas atribuições e relações históricas, a psicologia considerada positivista dá sua parcela de contribuição.

No que tange a essas atribuições, neste momento é importante fazer um adendo, retomando alguns dos conceitos e nomeações conferidos às pessoas com deficiência intelectual, conceitos que inicialmente representavam a busca por mudanças no que tange aos

estereótipos e às relações estabelecidas com eles, mas com o tempo e com sua imersão nas práticas sociais foram ganhando sentidos negativos.

De acordo com Pan (2008), alguns dos termos usados para referir-se às pessoas com deficiência intelectual sobrevivem há mais de um século, mantendo-se em importantes códigos de classificação de doenças, como é o caso de *retardo mental*; outros perdem-se no tempo, como é o caso de *excepcional*, que representou a tentativa de imputar um sentido positivo às pessoas que recebiam tais denominações.

Atualmente predomina o termo “deficiência mental”, que, de acordo com Pessoti (1984), focaliza a incapacidade, a limitação e a insuficiência. No entanto, de acordo com as explicações de Pan (2008), encontramos ainda, nos meios acadêmicos e científicos o emprego das denominações *deficiência mental* e, mais recentemente, *deficiência intelectual*. Este último termo, que se originou da mudança proposta em 2002 pela *American Association of Mental Retardation* (AAMR), passa a conter uma perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional, e a considerar a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o seu meio social. Essa associação americana a partir de 2007 passou a ser denominada de *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), mudando *retardo mental* para *deficiência intelectual*. A entidade, que funciona desde 1876, é a organização mais antiga na área, representando uma grande liderança mundial no campo da deficiência intelectual. A AAIDD lança em 2010 a 11ª edição do seu manual, em que constará a sua primeira definição oficial do termo “deficiência intelectual” (AAIDD, n.d.).

Pan (2008) ainda destaca que devemos levar em conta as “dimensões implicadas no conceito de deficiência, impossível de ser reduzido a uma definição única ou de ser retratado pelo melhor termo” (p.31). Enfatiza também que esse conceito deve ser compreendido considerando-se os diferentes sentidos atribuídos às diferenças humanas e às diferenças intelectuais nas práticas sociais em que são traduzidas. No entanto, percebemos, em geral, nas práxis das pessoas, atitudes preconceituosas e discriminatórias, sem notarem que as pessoas com deficiência “compõem a totalidade social e, desta forma, vivenciam as contradições que são produzidas historicamente” (Carvalho, et al, 2006, p.17).

Ao pensar na deficiência é relevante considerar que esta envolve pessoas que “possuem características pessoais que, conjugadas às construídas nas e, até mesmo, produzidas pelas exigências sociais interferem no seu processo de humanização” (Bueno, 2004, p.69). Nessa direção, a Psicologia Histórico-Cultural confirma em suas considerações

teóricas que a história e as relações produzidas nessa concepção e por meio dela interferem diretamente nas ideias de deficiência e de não deficiência construídas pela sociedade.

1.2.2- A história da deficiência e da Educação Especial: compreendendo a pessoa com deficiência e sua educação escolar

Nesta seção faremos referência ao processo histórico relativo ao “tratamento” e educação da pessoa com deficiência, e para tanto nos ateremos a alguns dos marcos históricos do Ocidente. Não podemos, porém, deixar de mencionar que existem propostas acerca de deficiência da época de Vigotski não divulgadas suficientemente em nossa sociedade.

Salientamos que, nesse esboço da caminhada das relações e educação produzidas para as pessoas com deficiência, recorreremos, em grande parte, a autores considerados clássicos neste aspecto, bem como a alguns dos marcos legais considerados importantes e de destaque no processo de educação escolar e inclusão destas pessoas.

Na busca por analisar as condições de existência das pessoas com deficiência ao longo da história, é possível encontrar diferentes formas de compreensão e de tratamento a elas destinadas. Carvalho, et al. (2006) sintetizam as formas de tratamento ao longo da história em extermínio ou abandono, institucionalização, integração e inclusão; já as compreensões no que se refere às causas das deficiências são explicadas de modo a agrupá-las em mística, biológica e sociopsicológica.

Os registros históricos dão conta de que as sociedades sempre tiveram muita dificuldade em lidar com a diferença imposta pela deficiência. Houve épocas em que a deficiência esteve revestida de uma imagem negativa, muitas vezes maligna, cuja origem estaria ligada a atos pecaminosos dos homens ou arbitrariedades e forças superiores.

No que se refere aos arquivos históricos sobre as pessoas com deficiência, principalmente até o séc. XVI, Silva (1986) revela que os dados disponíveis referem que

(...) a quase totalidade das informações sobre as pessoas defeituosas está diluída em comentários relacionados aos doentes e aos pobres de um modo em geral, como era usual em todas as partes do mundo. Na verdade, também no Brasil a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da

categoria mais ampla de “miseráveis”, talvez o mais pobre dos pobres (p.273).

Por outro lado, Laplane (2006) enfatiza que compreensões dos desvios evidenciadas desde os primórdios da história da escrita como místicas e sobrenaturais mantiveram-se ainda depois das explicações e conceituações naturalistas. Além de uma compreensão sobrenatural do deficiente, Telford e Sawrey (1983) resgatam na história que o indivíduo desviante era, então, categorizado isoladamente das outras pessoas, sendo-lhe também conferidos tratamentos diferenciados.

Neste sentido, Mazzotta (1993) aponta três atitudes sociais que marcaram, nas diferentes sociedades, a história da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência: a) marginalização, com a inoperância de qualquer forma de atendimento, pela crença imutável na condição de inválido da pessoa com deficiência e ainda por calcar-se no misticismo; b) assistência: ocorrem algumas ações e organizações de serviços, ainda que limitadas à incapacidade; e c) educação e reabilitação, com ênfase na organização de serviços com vistas à potencialidade, integração e inclusão da pessoa com deficiência.

Tais posições são marcadas por períodos diferentes, em que as atitudes eram conformadas por sentimentos e ações específicos, indicando as formas como a sociedade percebe e trata as pessoas com deficiência. Essas considerações permitem perceber a existência de relações entre as formas de representação social das deficiências e as atitudes sociais a elas atribuídas.

Neste aspecto, ao reportar-se, por exemplo, às sociedades primitivas, é importante entender um pouco mais como viviam os seus componentes em geral. Carvalho et al. (2006) e Bianchetti (2001) esclarecem que a vivência nessas sociedades se caracterizava como nômade, com sua sobrevivência alocada no que a natureza lhes proporcionava, tendo que buscar os alimentos e abrigos onde o ciclo da natureza os fartava. Essa necessidade de deslocamento dos grupos exigia ao mesmo tempo as devidas condições físicas, o que dificultava a vida daqueles que não as possuíam, que eram abandonados. Este abandono envolvia as pessoas com deficiência, as que não conseguiam se adequar às necessidades físicas desse modo de sobrevivência, num processo de seleção natural. Assim, na sociedade primitiva, “quem não tem competência não se estabelece, (...) e os mais fortes sobrevivem” (Bianchetti, 2001, p.28).

Por outro lado, vale destacar que em algumas tribos consideradas primitivas os deficientes eram protegidos, pois os maus espíritos se apossavam de tais pessoas e ali se aquietavam, proporcionando a normalidade e serenidade aos demais. Pessoti (1984) contribui ao informar que pouco se conhece sobre as atitudes e concepções existentes na Antiguidade quanto à deficiência intelectual, mas o que se tem de registro é que em Esparta, na Grécia Antiga, as crianças que nasciam com deficiências físicas ou mentais eram abandonadas. Acreditavam que as “crianças defeituosas” não seriam produtivas, não teriam condições de acompanhar o ideal atlético, tão valorizado nessa organização sociocultural, na qual os indivíduos eram educados e treinados como atletas para combater nas guerras.

Na sociedade escravista grega e romana, os homens, para manter o seu ócio, precisavam de escravos. O ideal valorizado na época era o do corpo perfeito, da força física, da beleza em razão da dedicação às guerras, que se destinavam a manter a ordem vigente e a conquistar novos escravos. Não se considerava crime o abandono e eliminação das pessoas que não se enquadravam nesses padrões, pois não eram avaliadas como algo bom nem para a criança nem para a sociedade. Bianchetti (2001) explica que na sociedade espartana se praticava o mito do leito de Procrusto dos espartanos, em que os leitos eram as medidas, os padrões, e aqueles que não se encaixavam eram “encurtados ou alongados”, pois o importante era manter a medida prévia, o padrão.

Assim iam se mantendo distintos critérios e explicações em diferentes momentos da história no tocante a essas pessoas, de modo que nem mesmo os considerados intelectuais de determinadas épocas fugiam à regra. Filósofos como Sêneca, Platão, Cícero e Aristóteles concordavam que as pessoas disformes deveriam ser exterminadas e abandonadas assim que nascessem, não devendo ser alimentadas, educadas, pois não conseguiriam executar as tarefas que lhes seriam propostas ao longo de sua vida. Vale lembrarmos a supremacia do trabalho intelectual sobre o manual, com a divisão entre os livres e os escravos. Aos primeiros cabiam as tarefas superiores, o encargo de mandar, enquanto aos segundos cabia executar as tarefas mais degradantes (Carvalho et al., 2006; Bianchetti, 2001).

Ainda no que se refere à época do modo de produção escravista, de acordo com os autores citados, ao lançar um olhar sobre ele, mesmo que não haja dados mais minuciosos sobre os escravos, estes eram explorados exaustivamente, até não conseguirem mais corresponder à expectativa de seus proprietários (alguns sobreviviam durante sete ou oito anos de trabalho). Aqueles que possuísem deficiências, percebidas ao nascimento ou adquiridas ao longo de sua exploração, e deixassem de ser rentáveis, de produzir o excedente

requisitado para manter a estrutura da produção escravista, eram facilmente abandonados por seus donos. Ao mesmo tempo, na Antiguidade, em lugares onde havia maior concentração humana, as pessoas com deficiência passavam a ter valor mercantil, pois eram colocadas para mendicância ou usadas como seres bizarros, em espetáculos circenses.

Pessoti (1984), Carvalho et al. (2006) e Bianchetti (2001) levantaram que na Idade Média, com o advento do cristianismo, a questão circunscrevia-se ao âmbito da teologia. A dicotomia vivida pelos gregos corpo/mente passou a ser corpo/alma, de modo que os considerados desviantes passaram a ter direito à vida. Assim, os deficientes têm alma, e então o sentimento de rejeição a eles torna-se ambíguo, já que ora estavam à mercê de serem castigados, ora lhes era oferecido um tratamento de caridade. Oferecendo-lhes proteção, ao mesmo tempo os segregavam, para o bem da sociedade. Segregar era um modo de exercer a caridade, pois o asilo era a garantia de abrigo e alimentação e um meio de salvar a alma cristã do demônio. A pessoa com deficiência passou a ser acolhida em igrejas, prestando, em troca, pequenos serviços a instituições.

A pessoa com deficiência adquire a conotação de pecador e se torna um instrumento de Deus para alertar as pessoas sobre seu comportamento inadequado. Relaciona-se então diferença com pecado e assim se fortalece a segregação e a estigmatização. Exemplo disso era também a eliminação, pela fogueira da inquisição, das pessoas que manifestavam alguma diferenciação em seu corpo ou divergência nas suas ideias, no seu comportamento. Nesse prisma a Igreja Católica praticava a purificação pelas chamas (Bianchetti, 2001).

Na visão medieval a deficiência foi marcada por superstição e tida como um fenômeno sobrenatural, sendo considerada resultado de ações demoníacas, um castigo para o pagamento de pecados e um instrumento de manifestação das obras de Deus. Assim, com o cristianismo várias elucidações bíblicas refletem exemplos da pessoa com deficiência como objetos da cura de Jesus e como meio de despertar o sentimento de bondade no povo.

Além dos tratamentos observados direcionados às pessoas com deficiência, encontramos também a institucionalização. Esta é vista por Carvalho et al. (2006) como algo ocorrido no final da Antiguidade, aprofundado na Idade Média e estendido ao modo de produção capitalista. Em relação a este aspecto, Mendes (2006) afirma que desde o século XVI o “cuidar” reservado aos deficientes ocorria em asilos, cadeias e manicômios, onde eram segregados para a sociedade ficar protegida dos “anormais”, de suas condutas indecorosas ou antissociais. O objetivo dessas instituições era curar ou reabilitar o indivíduo e então devolvê-lo à sociedade purificado e sem risco de prejuízos para ela. A institucionalização em asilos

servia ao enclausuramento, em que os indivíduos eram retirados do convívio social e colocados a viver junto com os moribundos e doentes. Vale, entretanto, destacar que nem todas as pessoas com deficiência eram institucionalizadas, pois não havia recursos suficientes para isso.

Ainda em análise da institucionalização, Pessoti (1984) contribui com suas considerações e esclarece que no século XVIII as pessoas com deficiência não eram mais perseguidas pela intolerância religiosa; elas passaram a ser alimentadas e abrigadas, mas ainda sem atendimento educacional. Grandes hospitais foram abertos para acolher desde indigentes e prostitutas a deficientes e doentes mentais, mantendo ainda práticas segregacionistas em relação a essa população. Antes disso, porém, é importante referir que com as descobertas geográficas, nos séculos XVI e XVII, ocorreram gradativos aumentos de produtos manufaturados no mercado, como também se teve o aumento de capitais e desenvolvimento da tecnologia e da ciência, melhorando a possibilidade de o homem dominar a natureza. Nesse período, passa-se a questionar o teocentrismo, dando-se ênfase ao antropocentrismo.

(...) Essas transformações, que representaram o fim do feudalismo e o surgimento do modo de produção capitalista, fizeram com que, aos poucos, os tradicionais costumes medievais fossem perdendo força e, em seu lugar, nascesse a cultura da sociedade moderna. Para tanto, os novos donos do poder retiraram de cena a nobreza e o clero (Carvalho, Rocha & Silva, 2006, p.37).

Com essas mudanças percebem-se gradativas condições para que os homens passem do “reino da necessidade para o reino da liberdade” e busquem “dirigir o processo de sua existência, não aceitando mais o papel de meros figurantes” (Bianchetti, 2001, p.34-35). O homem tem a liberdade de produzir sua existência, sua riqueza. A produção vai se voltando cada vez mais para o mercado, e com a possibilidade de acumulação, a preocupação deixa de ser a produção para a subsistência. Então, a partir do século XVIII tem-se a maquinofatura, em que o ritmo de trabalho é dado pela máquina, levando à produção em série. Com isso, a burguesia procurava conseguir suprir o crescente mercado e a obter maior lucro.

Com este ambiente de produção para o mercado, Marques (2001) destaca o papel da Revolução Industrial do século XVIII na construção do imaginário social sobre a deficiência,

em que se deu ênfase à produtividade, ao corpo produtivo, ao lucro. Neste caso, a pessoa com deficiência se amontoava junto aos marginalizados, considerados improdutivos pela sociedade capitalista dominante. O padrão ideal de homem acompanha os padrões sociais determinantes.

Nesta esfera, em conjunto com a ascensão da burguesia, há também mudanças culturais, expansão do espírito e dos conteúdos humanistas, com a necessidade de projetar uma sociedade nova. Tais mudanças vieram acompanhadas de questionamentos referentes a alguns dos dogmas da Igreja Católica, entre os quais os que condenavam o apego aos bens materiais e o acúmulo de riqueza do homem, o que se constituía como obstáculo ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. Como já foi mencionado, com isso se pretendia obter uma grande lucratividade e uma maior produção, e investir na pessoa com deficiência poderia representar um desperdício, devido a sua “inutilidade” para a sociedade. Essas pessoas representavam também um empecilho, uma perturbação da ordem social, um desajuste à lógica do sistema de exploração (Carvalho et al., 2006).

Então, com o crescimento da burguesia, ainda que no discurso, em seus ideários de liberdade, de direitos iguais, os indivíduos podem transpor-se de uma classe a outra por meio da educação, com a democratização da escola. Não obstante, com “todos” na escola emergem as diferenças e as características, peculiaridades e heterogeneidade dos alunos são “consideradas”, inclusive daqueles que não se encaixam na normalidade.

Assim, as mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, acompanhadas das tecnocientíficas, dão margem a novas reflexões e compreensões sobre as pessoas com deficiência. Às abordagens místicas lentamente são sobrepostas as proposições científicas e o modelo biológico fornece os primeiros pressupostos para a educação das pessoas com deficiência.

Mesmo diante das transformações históricas, ainda no século XIX o cuidar e o “educar” das pessoas com deficiência eram realizados em instituições residenciais e hospitais. Foi apenas a partir do movimento libertário, ao se pregar a igualdade de direito de todos, que surgiram movimentos que vieram ao encontro da necessidade de educar de fato a pessoa com deficiência. Dadas as dificuldades da escola (regida pela obrigatoriedade) em dar conta da aprendizagem de todos os alunos, originaram-se as classes e escolas especiais, as quais experimentam uma maior proliferação após as duas guerras mundiais (Mendes, 2006).

De acordo com Mazzotta (2005), foi sobretudo na Europa que se realizaram os primeiros movimentos de atendimento aos deficientes, representando algumas mudanças nas atitudes e ações dos grupos sociais, efetuadas com a criação de medidas educacionais que

inclusive se estenderam a outros países. Essas medidas envolviam atendimento com conotações de abrigo, assistência e terapia às mais diversas deficiências, caminhando para a sua possibilidade de integração.

Em relação à educação das pessoas com deficiência, Bueno (2004) e Carvalho et al. (2006) enfatizam ainda que, provavelmente por volta dos séculos XVI e XVII, muitas crianças (surdas e cegas) pertencentes à nobreza ou aos que detinham grande poder econômico (a burguesia em ascensão) eram educadas por preceptores, o que ocorria igualmente com as pessoas “normais”, embora existam relatos de que outros educadores haviam se dedicado à educação das pessoas com deficiência muito antes desse período. Pessoti (1984) salienta que uma das experiências pioneiras nesse sentido foi a educação sistemática e individualizada de Victor de Aveyron, assumida por Itard (1774-1838), que realizava seus feitos numa abordagem médico-pedagógica, contrariando os prognósticos de incapacidade e os modelos de abandono em asilos e hospícios da época. As ações desse médico se revelaram um grande passo rumo à Educação Especial das pessoas com deficiência intelectual.

Nesse prisma, ao longo da história, se as pessoas conseguiam algum sucesso isso não se devia alguma genialidade pessoal, mas ao fato de que, de alguma forma, embora a grande maioria fosse marginalizada e entregue à própria sorte, recebiam instruções formais e lhes eram dadas oportunidades de formar e desenvolver suas capacidades. Então, não é possível considerar apenas o séc. XVIII como o do início de qualquer trabalho com as pessoas com deficiência, por conta, por exemplo, do surgimento dos institutos especializados.

Por outro lado, a existência de tais instituições encaixava-se nas condições e necessidades da época, procurando providenciar o aproveitamento dos seus alunos para o mercado. O aumento do processo de industrialização com a exigência de maior escolaridade fez com que muitas das instituições aperfeiçoassem seus métodos. Ainda assim, muitos alunos permaneciam dependentes desses locais, como é o caso de Braille, que permaneceu dentro do Instituto Nacional de Jovens Cegos de Paris até o final de sua vida, em 1852 (Bueno, 2004).

Em relação às pessoas com deficiência intelectual, o mesmo autor relata ainda que nos séculos XVI e XVII, embora já houvesse um movimento de encaminhamento delas a asilos/hospícios, elas não eram distintas dos considerados loucos. É que grande parte dos deficientes não eram diferenciados ou mesmo diagnosticados, a não ser os mais graves, “(...) pois a realidade social não exigia níveis de atuação individual que tornasse necessária a sua determinação” (Bueno, 2004, p.79). Nesses locais eram internados todos aqueles que de

alguma forma não se ajustavam, que perturbavam a ordem social, como os loucos, os delinquentes, os vagabundos, com o objetivo de segregá-los do meio social.

Pouco a pouco, a deficiência mental foi assumindo a primazia da Educação Especial, não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas que foram sendo criadas, como pelo peso que foi adquirindo em relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar) (Bueno, 2004, p.110).

Uma maior proliferação dessas instituições verificou-se no séc. XX, com destaque para as instituições privadas e filantrópicas. Embora as instituições para cegos e surdos se voltassem paulatinamente à sua preparação para o trabalho e às exigências do processo produtivo daqueles que as frequentavam, aquelas que se ocupavam com a deficiência intelectual já não o faziam. Para Bueno (2004), isso está relacionado à percepção dessas pessoas como portadoras de uma limitação insuperável e pouco viável para as exigências do mercado profissional.

O início desses modelos de atendimento se deu onde o capitalismo já havia alcançado um grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas, podendo aproveitar a mão-de-obra dos cegos e surdos em algumas atividades econômicas. Então, a criação de tais institutos deveu-se mais a interesses do poder constituído do que à real necessidade das pessoas envolvidas (Rosa & André, 2006). Além disso, Bueno (2004) explica que essas instituições correspondiam ao ideal liberal de educação para todos, bem como ao processo de exclusão daqueles que poderiam “(...) interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social” (p.82).

Ainda de acordo com o mesmo autor, há um diferencial entre essas instituições europeias para cegos e surdos e as do Brasil (criadas na segunda metade do século XIX), pois muitas daquelas se transformaram em oficinas de trabalho, já as brasileiras se voltaram mais para o asilo de “inválidos”, servindo de apoio e proteção. Isso se dava pelo fato de a economia aqui ainda ter por base a monocultura; além disso, reflete o caráter assistencialista presente na história da Educação Especial do nosso país.

Vale reforçar que esta educação escolar funcionava como amparo ao processo de exclusão do meio social, a fim de retirar as possíveis interferências e barreiras ao

desenvolvimento da nova forma de organização social (fundamentadas na lógica da produção e do lucro), funcionando as instituições como espaços de isolamento, e não literalmente como local de educação. Essas instituições eram mantidas, em sua maioria, por ações filantrópicas, que se expandiam pelo mundo.

Por sua vez, a educação comum ofereceu abertura ao isolamento citado, haja vista a aceitação de que somente o saber especializado poderia realizar a educação das pessoas deficientes,

(...) definindo a *priori* como aquele que, por características intrínsecas, diferentes das da espécie, não poderia aproveitar os processos correntes de escolarização e de integração social, necessitando, portanto, das formas especiais para realizar aquilo que os normais fazem de forma “natural e espontânea” (Bueno, 2004, p.24, grifos do autor).

Dentro desta lógica, na transição para o séc. XX as crianças de classes populares que tinham dificuldades em acompanhar a escola eram “ajudadas”, testadas pelos especialistas, o que resultava em sua exclusão do ensino regular e seu encaminhamento para as classes especiais. A intenção por trás dessa aparente preocupação com o aprendizado das crianças, no entanto, camuflava o boicote e combate à institucionalização em asilos e hospitais psiquiátricos. Com as classes especiais objetivava-se forçar o Estado a cumprir com seus deveres. Assim se procedia ao enquadramento, ao salvamento da infância, numa moralização contra a rua contaminante e contra os pais que “não sabiam” educar. Buscava-se “normalizar” a criança a partir dos interesses da ideologia dominante, com a pretensão de fabricar indivíduos com comportamentos previsíveis (Moysés, 2001).

Na visão de Marques (2001), o século XX foi marcado pelo crescimento desenfreado das populações urbanas e, entre outros fenômenos, pela democratização da educação básica. Com a maior procura e efetivação de matrículas escolares, ocorre ao mesmo tempo uma progressão no número de buscas por escolaridade das pessoas com deficiência no ensino regular. O sistema educacional reage com a criação das classes especiais, funcionando, muitas vezes, como meros “depósitos” de alunos considerados problemáticos. Livrar-se de tais indivíduos culminou com a sua segregação nas classes e escolas especializadas.

Assim, enquanto o ensino comum acontece em instituições abertas, a Educação Especial se inseriu em “internatos”, evidenciando seu papel segregador (o que na época

representou a educação possível ao contexto sócio-histórico). Ocorre a expansão e extensão da Educação Especial oferecida às crianças cegas e surdas para as que apresentavam outros problemas. A Educação Especial

(...) ofereceu oportunidade de escolarização aos deficientes mentais, aos deficientes físicos de fundo neurológico, a crianças com quadros de distúrbios mentais, ao mesmo tempo em que incorporou *portadores de distúrbio de conduta, de linguagem e de aprendizagem*, muitas vezes sem qualquer evidencia de anormalidade orgânica ou psíquica, constituindo-se na maioria nos “*carentes culturais*” a quem são imputados *déficits* cognitivos, emocionais ou de linguagem, em razão do meio social carente e pouco estimulador (Bueno, 2004, p.28 grifos do autor).

Sobre isso, Patto (1990) esclarece que a busca por explicações do insucesso escolar de muitos alunos da escola pública serviu-se de um mito que fundamentava suas justificativas principalmente nas carências culturais dos alunos pobres, isentando as relações educacionais, socioeconômicas, culturais e políticas envolvidas.

Em consonância com isto, a Educação Especial, como mencionamos, abrange e vem ao encontro de uma necessidade de “resposta” ao fracasso (grandes índices de repetência), e a exclusão de muitos alunos do sistema regular de ensino justifica a sua expansão e ao mesmo tempo essas condições escolares de exclusão e segregação contribuem para reproduzir a desigualdade escolar.

De acordo com Bueno (2004), o processo de participação ou exclusão das camadas sociais mais baixas teve papel fundamental no desenvolvimento da Educação Especial, pois, mais do que servir à ampliação de oportunidades educacionais aos considerados “anormais”, passou por modificações que responderam “(...) às necessidades de reprodução das relações capitalistas (...)” (p.53), enquadrando estes como deficientes.

No Brasil, Jannuzzi (2004) revela que na década de 1920 ocorreu a vinculação entre educação das pessoas e deficiência intelectual, ainda que no campo médico, que se dedicava aos casos mais graves de deficiência. Não podemos deixar de mencionar que esse modelo educacional estava ligado ao serviço de higiene e saúde, de forma que, numa vertente médico-

pedagógica, os profissionais voltados a esse tipo de atendimento se prestavam, em nome da ordem e do progresso, a evitar a proliferação de criminosos e desajustados.

A autora aponta ainda ter havido um grande aumento do número de alunos nas classes especiais na década de 1930, o que veio ao encontro da necessidade de criação das escolas especiais. Exemplo disso é a Sociedade Pestalozzi, fundada em 1932, em Minas Gerais, por Helena Antipoff (1892-1974), que, numa vertente psicopedagógica, imbuía-se do lema de proteger a sociedade das anormalidades e das suas influências nocivas.

Então, no período de 1930 a 1970, o qual se caracterizou pelo incremento à industrialização, temos no Brasil uma maior organização e preocupação da sociedade com a problemática das deficiências. Assim, havia um tratamento médico-pedagógico centrado nas classes especiais, em escolas anexas a hospitais e ainda nas chamadas escolas especiais - as instituições filantrópicas.

Bueno (2004) complementa que no século XX, além dessas instituições de caráter filantrópico e assistencialistas, a rede pública começa a se preocupar com a deficiência intelectual. Essa preocupação tem grande influência da Psicologia no ensino, como instrumento fundamental para a elaboração de pedagogias individuais de acordo com as capacidades particulares do indivíduo, a partir da criação e apoio de laboratórios na área. Tais laboratórios atuavam, então, no sentido de identificar e encaminhar as pessoas com deficiência intelectual matriculadas na rede pública.

Neste aspecto, a Educação Especial brasileira, embora originada no século XIX, em 1960 ainda não absorvia grande parte dessa população, em vista do limitado número de vagas (Bueno, 2004).

No entanto, o mesmo autor destaca que

A ampliação da Educação Especial espelhou muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular que, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: o de instrumento de legitimação da seletividade social (p.96).

Para o autor, a preocupação central da Educação Especial com a cura, a reabilitação e a eliminação dos comportamentos inadequados teve como consequência a mudança de foco no que tange à preocupação com os conhecimentos básicos a serem transmitidos pela escola.

Por outro lado, a preocupação com a identificação das pessoas com deficiência, a fim de reduzir o número de repetentes e de fracassos escolares, culminou com a crítica aos modelos arcaicos da escola existente. Para isso a Educação contou com uma série de especialistas, que constantemente avaliavam e caracterizavam os alunos-problema.

Temos assim evidenciada uma contradição na organização e compreensão da educação especial, haja vista que quando esta tem em vista “educar” o aluno com deficiência, reconhece e defende sua educabilidade, por outro lado, também instiga sua exclusão num ensino apartado do comum.

Rosa e André (2006) realçam que as políticas públicas para as pessoas com deficiência, principalmente na Educação, ganham maior consistência com a criação de serviços específicos nas secretarias estaduais de educação somente a partir da década de 1970. Foi também a partir dessa década que os movimentos reivindicatórios das pessoas com deficiência ganhou força, com vários debates e mobilizações. Antes disso os representantes eram mais os religiosos e os profissionais de reabilitação (da medicina). Na década de 1980 era possível ver a organização dos movimentos em prol dessas pessoas com a realização de frequentes encontros em âmbitos local, regional e nacional para que pudessem trocar informações, realizar cursos, discutir e planejar novas ações.

Vemos, destarte, uma luta, uma movimentação que se concatenava com o ideário neoliberal, como explicou Frigotto (1998), que era assimilado como único modo de sociabilidade humana, em que se atribui ao indivíduo e às suas mazelas pessoais o processo de exclusão, atribuído à sua incapacidade. Assim, as pessoas com deficiência necessitavam de um atendimento que viesse ao encontro de suas falhas pessoais, de um ensino especializado que atendesse aos seus problemas e limitações. Deste modo, as responsabilidades sociais são deslocadas para o indivíduo.

Além disso, uma maior ampliação da Educação Especial ocorre em paralelo com a adequação ao modelo de desenvolvimento baseado na internacionalização da economia, com grande investimento de capital estrangeiro, ocasionando a concentração de renda na mão de poucos e intensos processos de urbanização e povoando os centros urbanos de enormes contingentes de miséria. A exclusão da parcela mais pobre da população “(...) atende a necessidades historicamente determinadas, pois contribui para a manutenção desse excedente do exercito industrial de reserva” (Bueno, 2004, p. 50).

Neste sentido, a Educação Especial ganha, com o tempo, um caráter diferencial, sendo as instituições filantrópico-assistenciais dirigidas à população das classes média e baixa,

enquanto as instituições privadas prestadoras de serviços de reabilitação e de educação atendiam a clientela de poder aquisitivo elevado. Não obstante estas duas categorias de instituição e a ampliação do processo de atendimento das pessoas com deficiência, o número de pessoas absorvidas por esses serviços era bastante reduzido, principalmente nas camadas populares.

A possibilidade de acesso à escola para as crianças deficientes e o percurso histórico da Educação Especial vêm ao encontro de uma série de interesses que, como vimos no primeiro capítulo, coadunam-se com os ideais do neoliberalismo, tais como: o fracasso escolar das escolas regulares imputado ao indivíduo ou ao seu meio próximo, a privatização do ensino, a congregação de concepções científicas que imputam apenas aos deficientes suas dificuldades específicas, e ainda o fato de a Educação Especial se estender àqueles que se distanciam das normalidades instituídas, não questionando ou desvelando os determinantes sociais, históricos, econômicos e culturais que integram as dificuldades de integração do aluno que aprende de um modo e num tempo diferentes (Bueno, 2004).

Dentro desse percurso histórico da Educação Especial no Brasil, no que tange à sua inserção na normalização, cabe lembrar que no início da década de 1960 aprovou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 4.024/61), e na década de 1971, a LDB n.5.692/71. Estas abrangem também a Educação Especial, especificando o direito a integrar-se na comunidade, devendo a educação dos “excepcionais” se enquadrar, dentro do possível, no sistema geral de educação (Brasil, 1961 e Brasil, 1971). No entanto, na Educação Geral estaria incluída a Educação Especial. Mesclam-se e ao mesmo tempo separam-se a educação normal e a especial. Para Jannuzzi (2004), essas leis representaram a busca por realçar um segmento e tentar fazer-lhe alguma “justiça”, ainda que com poucos resultados.

Mazzotta (2005), em análise dessa realidade, complementa que até a década de 80 não vê nesses instrumentos legais “respondidas, implícita e explicitamente, perguntas centrais e fundamentais, tais como: O que é Educação Especial? A quem ela se destina?” (p.75).

Mendes (2006) salienta que a necessidade de institucionalização da Educação Especial em nosso país coincide com o auge da hegemonia da filosofia de “normalização” no contexto mundial, com a repercussão, ao mesmo tempo e contraditoriamente, do princípio de “integração escolar”.

A educação das pessoas com deficiência é também contemplada na Constituição Federal no seu artigo 208 (Brasil, 1988), em que se dispõe que o atendimento especializado às

peças com deficiência deve ocorrer “preferencialmente” na rede regular de ensino; e como o próprio termo elucida e dá margem a entender, a educação dessas pessoas acaba por concentrar-se em instituições separadas e com poucas inclusões no ensino regular.

Paulatinamente a Educação Especial se amplia no atendimento às pessoas com deficiência e em “paralelo” vemos, histórica e culturalmente, a realidade da educação e da vida social dessas pessoas requererem mudanças no que tange às diversas normalizações e legalizações e à constituição e organização da sociedade na luta por maiores oportunidades das pessoas com deficiência, em movimentos que ocorrem não de modo linear, gradativo, mas com rupturas, contradições, conflitos. Assim, temos também o aumento do contingente populacional de pessoas com deficiência, que chegam a 24.600.256 (IBGE/2000), o que corresponde a 14,45% da população total.

Assim, um número tão significativo de pessoas não pode ser relegado a espaços e concepções segregados, devem ser consideradas e oportunizadas uma escolarização e uma vida sociocultural de qualidade, para lhes serem propiciadas maiores possibilidades de inclusão social.

Por outro lado, o período relativo à sociedade contemporânea é considerado por muitos autores como de integração social e de maiores oportunidades educacionais para as pessoas com deficiência, ao passo que, em análise dos períodos anteriores, estas variaram entre maus-tratos e piedade. Uma análise histórica nesse prisma “serve de fundamento que justifica e qualifica todo o conhecimento produzido sobre o excepcional e a Educação Especial com base no princípio do *progresso* (...)” (Bueno, 2004, p.73, grifo do autor).

A crítica do autor reside no fato de que, ao se proceder a uma retomada histórica da deficiência, isso ocorre de maneira fragmentada e descontextualizada, por não se criar uma ponte com o desenvolvimento da educação em geral, nem com as “(...) transformações sociais, políticas e econômicas pela qual passaram as diversas formações sociais” (p.72), que desta forma se deslocariam das condições concretas de vida e do modo como os homens se organizam para produzir sua vida material.

Carvalho et al. (2006) ressaltam também que, com o crescimento dessas instituições, a organização das pessoas com deficiência e o apoio de outros órgãos de representação, os conceitos e as ações a elas direcionados são questionados. Focaliza-se a necessidade de modificação da sociedade para garantir a inclusão dessas pessoas, e não o contrário, como se exigia, ou seja, que as pessoas é que deveriam se ajustar ao meio social. Esse ajustamento do

indivíduo “deficiente” (excepcional) para ele poder estar na escola de ensino regular culminou, na década de 60, com o movimento de integração dessas pessoas.

Como importante instrumento também de discussões e de busca da integração, resultado ainda dessas movimentações, emerge a criação da CORDE- Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, a partir do Decreto n. 93.481, de 1986 (Brasil, 1986).

De acordo com este decreto, esse órgão nacional tem, entre outras finalidades a de elaborar, implementar, acompanhar e orientar planos e programas da Administração Federal, de modo a manter com os Estados, o Distrito Federal, os Territórios e os Municípios estreito relacionamento, objetivando a soma de esforços e recursos para a integração social das pessoas com deficiência (Brasil, 1986).

É interessante verificar nesse documento a referência ao tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos às pessoas com deficiência, visando a assegurar-lhes o pleno exercício de seus direitos básicos e a efetiva integração social (art.1º). Não obstante, a efetivação desses direitos e sua integração restringem-se, no momento, ao fortalecimento das instituições privadas e segregadas, como vemos em seu art. 8º, em que trata da necessidade de a CORDE “considerar a necessidade de ser oferecido efetivo apoio às entidades particulares voltadas à integração social das pessoas portadoras de deficiências”. Assim, alguns documentos e órgãos são criados, mas a condição de tratamento dessas pessoas nem sempre se altera.

Já na década de 1990 percebe-se uma mudança tanto no discurso da educação regular como no da Educação Especial brasileira. Essa década vem sendo considerada como marco para a educação especial, em função das proposições políticas para esse tipo de educação, que se articulam numa perspectiva inclusiva ao incorporarem as orientações internacionais tratadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (UNESCO, 1998) e na Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 1997).

Deste modo, buscando materializar a educação para todos e a escola inclusiva, a educação especial passa a ser identificada como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, a partir da educação infantil, e que apenas em casos excepcionais – em razão dos comprometimentos do aluno – caso a escola não tenha recursos para o atendimento, é que esta poderá ocorrer em instâncias consideradas especiais: classes ou escolas.

Neste aspecto, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO,1998), aprovada na Conferência Mundial de Jomtien, Tailândia, em 1990, tem grande influência sobre os direcionamentos educacionais no Brasil. Tal Conferência demonstra preocupação com a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, preocupação que advém do crescente número de crianças sem acesso à escola, a fim de assegurar-lhes o ingresso, a permanência e o sucesso. Naquela década, no Brasil, os direitos foram intensificados e pormenorizados no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90 (Brasil, 1990), conferindo aos pais a obrigatoriedade de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Buscando oferecer melhores condições às pessoas com deficiência e pensando-as como possuidoras de necessidades educacionais especiais, a Conferência de Salamanca (1994) representa um marco na história das políticas voltadas a essas pessoas. Foi organizada pela Unesco e pelo governo da Espanha (Salamanca foi apenas o palco de registro dessa conferência) e contou com a participação de cerca de 94 representantes de governos.

A Declaração de Salamanca registrou discussões importantes, tais como a necessidade de incluir as crianças com deficiência na agenda da Educação para Todos, a perspectiva de visualizar as crianças com dificuldades e com deficiências como parte de um grupo mais amplo de crianças no mundo (crianças que vivem nas ruas, que são vítimas de guerra, outros grupos sociais marginalizados) e como pessoas com direito à educação, e incluí-las em seus planos nacionais de Educação, a fim de ampliar seu acesso à aprendizagem (Brasil, 1997).

Assim, este documento indica que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de sua condição intelectual, física, emocional, social, linguística ou outras; além disso, devem também envolver as crianças que possuem deficiência e os bem-dotados.

Embora esta Declaração tenha uma gama de representação positiva de princípios, valores e filosofia (ainda que não discuta as origens das diferenças), muitos governos permanecem, em suas práticas, distantes de aplicá-la e considerá-la realmente importante quando da elaboração e implementação de suas políticas, do que é exemplo a própria cidade de Salamanca.

Também enfatizamos a Resolução CNE/CEB de 2001 (Brasil, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, contemplando os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais (art. 1º), e no parágrafo único prevê que o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação

especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

A partir das organizações, diretrizes e princípios elencados e discutidos em alguns dos documentos nacionais e internacionais e da luta da sociedade por uma maior aceitação e inclusão dos alunos com deficiência, intensificam-se movimentos de inclusão escolar em que as pessoas com deficiência seriam incluídas na rede regular de ensino e teriam a oportunidade de estudar e conviver com as crianças ditas normais.

Ao se pensar em inclusão escolar é importante esclarecer e compreender a função da educação escolar, seja ela comum ou especial. Sobre isso, Mazzotta (2005), reconhecido autor da Educação Especial, alerta que

(...) a busca de alternativas na educação precisa começar por entendimento prévio sobre o que entendemos por escola. Sendo a Educação Especial uma modalidade de ensino, sua clara e precisa definição e operacionalização implicam clareza e precisão no entendimento da educação escolar (p.124).

Na busca por essa compreensão entendemos que a educação tem hoje o desafio de proporcionar a todos os alunos o aprendizado escolar e o acesso aos conteúdos básicos historicamente produzidos, para alunos com e sem necessidades educativas especiais. Assim, a todos deve ser garantido o direito de aprendizagem, com uma educação de fato inclusiva. No entanto, são muitas as realidades, e com uma demanda escolar variada, exige-se uma escola aberta à diversidade e disposta a com ela trabalhar.

Remeter-se à inclusão de todos os alunos envolve um pensar diferente sobre as políticas e práticas e ainda sobre as origens e formas de aprendizagem e as dificuldades de comportamento apresentadas pelos alunos. Acreditamos que Vigotski (1997, 2000, 2001) traz importantes contribuições no que se refere à sua concepção de desenvolvimento, que tem como carro-chefe a aprendizagem; com menção às possibilidades de as pessoas com deficiência desenvolverem-se a partir de suas relações sociais e da educação escolar oportunizada.

Deste modo, uma leitura sobre a inclusão destas pessoas sugere a reflexão de que devemos propiciar-lhes possibilidades de estarem em contato com a cultura, com os conhecimentos produzidos pela humanidade, e ao mesmo tempo garantir que elas tenham

acesso a situações que propiciem isso, tenham garantidos seus direitos de participação social e possam ser vistas como sujeitos que devem passar pelo processo de humanização, como os que não têm deficiência. No entanto, Bueno (2004) salienta que não é possível alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva em uma sociedade tão excludente quanto a nossa. Como vimos em Brinhosa (2003), as relações sociais estão atreladas às necessidades de mercado e marcadas (pelos ideários neoliberais) por desigualdades e divisões socioeconômicas em que são evidenciadas exclusões as mais diversas. Então, incluir nosso aluno com deficiência compreende a sua mudança de instituição escolar (para uma comum), mas não podemos perder de vista que ele continuará a fazer parte da mesma sociedade de exclusões, com o risco de sua compreensão estar restrita ao seu aporte biológico.

Veiga Neto (2005) esclarece que qualquer política de inclusão deve envolver questões de ordem política, econômica, social e cultural. Deste modo, a inclusão por si só não diminui os diferenciais de poder de segregação, autoritarismo e exploração que atravessam nossa sociedade, haja vista que a exclusão está posta a serviço de interesses históricos e é uma marca do capitalismo.

Ainda que consideremos tais prerrogativas, nas dificuldades enfrentadas acreditamos que alguns passos possam ser dados quando se pensa em inclusão das pessoas com deficiência. A inclusão pensada em termos de educação envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, de maneira a assegurar que os alunos tenham acesso às mais diversas oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola e inviabilizar a possibilidade de segregação e de isolamento. Vale lembrar que a inclusão escolar é só uma faceta da inclusão social.

Por outro lado, pensar e fazer inclusão gera algumas contradições, de modo que muitas vezes as políticas públicas de inclusão nos levam a crer que colocar as crianças deficientes no ensino regular já será um “primeiro e importante passo” para se combater a discriminação; no entanto é necessário todo um empenho quanto às transformações a serem implantadas no ensino, ou seja, é preciso que haja todo um preparo da escola, formação dos professores, implementação de recursos, revisão de concepções, métodos, etc., para que ocorra uma educação de qualidade para os alunos - deficientes ou não. Uma inclusão precipitada pode não trazer-lhes benefícios em termos de aprendizado escolar, embora muito se discutam as “vantagens” da socialização que a “convivência” escolar poderia propiciar. Para Glat e Nogueira (2002), esse modelo de ensino colabora muitas vezes para a segregação dessas

crianças, a qual já é evidenciada em outros segmentos sociais e reforçada neste processo de “inclusão”.

De acordo com o documento do Paraná (2006) intitulado *Inclusão e diversidade: reflexões para a construção do projeto político-pedagógico*, que trata sobre a inclusão, existem três maneiras diferentes de conceber e praticar o processo de inclusão escolar. Uma delas é a inclusão conservadora ou condicional, em que se mantêm discursos que evidenciam o momento de realização da inclusão - por exemplo, quando todas as escolas estiverem adaptadas, todos os professores estiverem preparados, e quando diminuir a quantidade de alunos em sala de aula. Outra representa o movimento em prol de uma inclusão total ou radical, em que se propaga o ideal de que a inclusão deve acontecer já e envolver todos os alunos, independentemente de suas dificuldades. Por fim, na tentativa de aproximar os dois extremos, o documento se posiciona em favor do que denomina de inclusão responsável. Tal inclusão deveria compreender o repensar das políticas e estratégias educativas, criando oportunidades efetivas de acesso e garantindo as condições de manutenção e de aprendizagem desses alunos nas escolas regulares.

Na literatura, tem-se percebido que há diferentes olhares e proposições de ações quando se trata da inclusão das pessoas com deficiência. Segundo Tessaro (2005), “(...) há opiniões controvertidas em relação à inclusão das pessoas portadoras de deficiência em classes comuns do ensino regular. Há os que são totalmente favoráveis, defendendo inclusive a inclusão total.” (p. 52). Nessa perspectiva, entendem-na como possível de se concretizar em pouco tempo e de atender todos os deficientes, sem exceção. Há os que concordam, mas não totalmente, por acreditarem que alguns deficientes sairiam prejudicados nesse processo, como, por exemplo, os deficientes múltiplos, que exigem maiores cuidados. Existem os favoráveis com algumas restrições, por entenderem a inclusão como um fenômeno muito complexo; e há até aqueles que são contrários, por acharem que essa escola inclusiva seria muito ideal para a realidade que ela apresenta.

Sob outro aspecto, Pan (2008) discute o cenário presente ante as possibilidades de uma educação que se pretenda inclusiva - no caso, das pessoas com deficiência intelectual - e sobre os riscos de efetivá-la sem que haja discussões no que tange à educação empregada e às avaliações realizadas. Assim, é importante

(...) debater os modelos educacionais vigentes na escola, seus métodos sustentados em teorias psicológicas e

desenvolvimentistas para explicar as diferenças intelectuais e as diversidades humanas e seu sistema de avaliação que remete cada vez mais seus resultados às competências e às habilidades individuais (p.125).

A autora complementa enfatizando a necessidade de recorrermos a análises acerca da inclusão, envolvendo uma leitura sobre os sentidos contraditórios que ela asila, de modo a explicitá-los e desvendá-los.

Por sua vez, Rosa e André (2006) acreditam na importância da presença dos alunos com deficiência no ensino regular junto com os demais, para assim vivenciarem

(...) as mesmas dificuldades a que estão submetidos todos os alunos pertencentes às classes exploradas. É por aí com os seus iguais- por condição de classe- que eles poderão, desde criança, se reconhecerem como sujeitos de direitos e de deveres, que se fazem e serão o resultado do conjunto de suas relações sociais, pois o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos está imediatamente relacionado e condicionado à realidade social objetiva (p. 84).

A frequência e participação da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, dentro dessa perspectiva, são apreendidas e comprovadas na medida em que ocorrem dentro do movimento dialético de relação, na troca de experiências proporcionadas pela humanidade. Se tanto afirmamos que os professores não estão preparados para a inclusão, isto é a confirmação de que, “(...) apesar de fazerem parte da totalidade social, historicamente a escola comum, os professores e as pessoas com deficiência ainda não estabeleceram, ou estabelecem pouca, relação” (Rosa & André, 2006, p.85). Resultado disso é, para os autores, o desconhecimento, o medo do enfrentamento, da apreensão da realidade social tal como ela é, na relação ensino-aprendizagem, a confrontação da teoria com a prática social.

Assim,

A presença das pessoas com deficiência na rede comum de ensino deve ser entendida como elemento de tensão e explicitação da contradição, pois ao mesmo tempo em que

assegura o acesso no plano do direito formal, impede ou dificulta a apropriação do conhecimento pela negação das condições materiais objetivas (Rosa & André, 2006, p.88).

Neste aspecto, Leonardo, Bray e Rossato (2009) demonstram em um estudo (no Interior do Paraná) como estão sendo implantados os projetos de educação inclusiva no ensino básico de escolas públicas e privadas, encontrando a realização de poucas mudanças. Uma delas, de acordo com os educadores das escolas, é que 42,8% das respostas se referem à infraestrutura física (construção de rampas, adequação de banheiros, carteiras, etc.), e que 38,5% delas apontam que a escola não passou por nenhuma mudança. Devemos salientar que tais escolas já têm alunos com deficiência inclusos. No que tange ao conhecimento dos participantes a respeito das deficiências e da inclusão, 67,7% das respostas indicam pouco conhecimento. Outro dado relevante é que 16,1% referem não ter nenhum conhecimento. Então, como indicaram acima Rosa e André (2006), esta realidade é a expressão das contradições evidenciadas do direito legal e de sua execução material.

Mesmo diante de um recorte das difíceis realidades que vivenciamos em tempos de “inclusão”, em que é crescente o número de matrículas das pessoas com deficiência em classes comuns de escolas regulares - que passou de 46,8% do total em 2007 para 54% em 2008 - chega a 375.772 o número de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculadas em classes comuns do ensino regular e da educação de jovens e adultos, num total de 61.828 escolas, o que mostra expressivo crescimento do atendimento escolar inclusivo em relação às classes exclusivas, cujo número de matrículas caiu de 348.470 em 2007 para 319.924 em 2008. Agora em 2010 esses números serão ainda maiores, haja vista a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008. Assim, tais alunos têm garantido seu direito a matrícula nas classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais (com ambiente, recursos e materiais adequados), ou ainda em centros de atendimento educacional especializado. O AEE passa a ser considerado como transversal ao ensino regular (Brasil/MEC, 2008).

Neste prisma, são muitas as perspectivas a serem consideradas quando se trata de inclusão e da educação escolar das pessoas com deficiência, independentemente da instituição em que ela ocorra. Pensar na sua concretização, ou mesmo num trabalho diferenciado com as pessoas com deficiência, na educação especial ou no ensino comum, exige, *a priori*, refletir

sobre o modo como se vêm representando (política e culturalmente) e caracterizando as possibilidades de aprendizagem daqueles que o fazem de um modo diferente. Isso se alicerça num conjunto de modificações na estrutura socioeconômica daqueles que em geral possuem também uma série de inadequações de acessibilidade, além das educacionais. Tais considerações são importantes, pois concepções de cunho positivista podem ser de grande utilidade para fazer crer que o insucesso escolar é consequência única e direta da deficiência dessas pessoas, camuflando as múltiplas relações e determinações envolvidas nesse processo.

Ao se refletir sobre a caracterização dessas pessoas e o modo como historicamente vêm sendo produzidas as relações de ensino e aprendizagem, a Psicologia Histórico-Cultural representa uma alternativa na concepção e na possibilidade de realizar um trabalho diferenciado na educação e na relação com a pessoa com deficiência, pois considera que tais pessoas não podem ser definidas por uma dificuldade ou limitação, já que possuem uma estrutura psíquica capaz de ser reorganizada e de habilitá-las para a participação e inserção social.

Para melhor compreender a teoria que fundamenta tal perspectiva, veremos a seguir suas principais características e suas relações com a educação escolar das pessoas com e sem deficiência.

2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM E SEM DEFICIÊNCIA: UMA COMPREENSÃO DE HOMEM EM TRANSFORMAÇÃO

Muitas das discussões acerca da compreensão do homem retratam-no ainda dentro de uma visão bastante positivista, em que se reduz a sua possibilidade de desenvolvimento à sua própria natureza, desconsiderando-se as relações sociais e toda a história de transformações socioculturais de que ele faz parte.

Em nosso estudo buscamos compreender esse homem e, em nosso caso específico, a pessoa com deficiência, com base na escolha de uma apreensão que tomasse o seu desenvolvimento de maneira a romper com o estreito caminho do natural, do biológico, do aparente. Assim nos fundamentamos em uma teoria - a Psicologia Histórico-Cultural - que acredita nas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo em um homem cultural e na movimentação de suas aprendizagens, considerando a qualidade das mediações histórico-sociais vivenciadas.

Deste modo, para compreender como se dá esse processo de transformação e de constituição do homem cultural (com deficiência ou não), procuramos caracterizar conceitos importantes que embasam essa abordagem teórica e fundamentam uma educação escolar comprometida com os processos de aprendizagem e desenvolvimento desse homem.

Em conformidade com isso, nosso texto se reportará às premissas do principal representante desta abordagem: L. S. Vigotski (1896-1934). Nascido na Bielorrússia, entre outros feitos, fundou em Moscou o Instituto de Defectologia⁶, onde se dedicou a estudar a deficiência. Inovou em suas teorias com estudos de temas como a relação entre pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da educação formal no desenvolvimento.

Deste modo, para melhor situarmo-nos quanto à Teoria Histórico-Cultural, faz-se mister termos antes compreensão do momento histórico em que ela foi desenvolvida (nos anos pré- e pós- Revolução Russa de 1917), dos processos de lutas de Vigotski⁷ e de seus

⁶ Este termo era utilizado nos estudos da época (1930) a fim de referir-se à ciência em que o objeto de estudo relacionava-se à deficiência, ao defeito. Barroco (2007) explica que a defectologia definia-se como um campo de estudo e de educação das crianças e adultos considerados com impedimentos e incapacidades. A defectologia foi criada com base no sistema educacional geral, refletindo as boas e más qualidades do mesmo e os valores do contexto social.

⁷ Davidov e Shuare (1987) destacam que Vigotski, por volta do início dos anos de 1930, formulou teorias sobre o desenvolvimento da psique humana sustentadas por um enfoque histórico, considerando as implicações socioculturais com este desenvolvimento e ao mesmo tempo os limites e as possibilidades do cérebro e das

colaboradores (A. R. Luria, A. N. Leontiev) envolvidos na construção de sua teoria, que não se deu à parte de um contexto histórico de “batalhas” na busca pela transformação e edificação da sociedade socialista.

Tal explicitação se faz necessária, pois concordamos com Tuleski (2002) ao esclarecer que “a teoria transladada para um outro campo, sem considerar o campo que a fez germinar, sofre um processo de assepsia neutralizadora que autoriza sua vulgarização sem ameaça ou suspeita” (p.7).

Nesta linha nos reportamos a esse contexto histórico e cultural do período de Vigotski, que se constituía de muitas dificuldades materiais, muitas contradições, em que fervilhavam os desejos por mudança e em que ele encontrou um terreno fértil para o seu trabalho. “Vygotsky não viveu rodeado de circunstâncias normais: sua entrada na idade adulta coincidiu com a experiência de uma das maiores revoluções sociais do século XX, a Revolução Russa de 1917” (Wertsch,1988, p.20, tradução nossa).

Esses problemas, de acordo com Wertsch (1988) e Tuleski (2002), incluíam uma realidade de atraso econômico, de diferenças culturais entre os povos que seriam agora soviéticos, um analfabetismo maciço, a estratificação em classes com insuficiência na garantia de sobrevivência, e que tinha efeitos negativos sobre a educação dos jovens de classe econômica mais baixa, além da ausência de serviços (tratamentos) para as pessoas com deficiência. Havia a necessidade de avanços técnicos e qualificação dos trabalhadores e, sobretudo, havia forças e luta de classes de interesses antagônicos, numa combinação de elementos de uma revolução burguesa com elementos da revolução proletária. Assim, necessidades concretas de revolução material suscitavam e conduziram a uma revolução também na ciência, na cultura, bem como na concepção da psicologia humana.

Diante deste contexto, de acordo com Tuleski (2002), é que Vigotski empreendeu a insistência em superar a “velha psicologia” e com ela a dicotomia entre mente e corpo, numa síntese desses componentes da pessoa humana. Para tanto, realizou intensos estudos dos elementos que historicamente influenciaram na consolidação da psicologia e trouxe para ela o método indicado por Max e Engels. Tais reflexões são explicitadas no seu texto “O significado Histórico da crise da Psicologia de 1927”. Assim Vigotski, “opondo-se aos

funções psicológicas superiores. Além disso, para ele, o desenvolvimento dos homens acontece sempre em um processo revolucionário. Na criação da Teoria Histórico-Cultural ele se apoiou na filosofia marxista do materialismo histórico-dialético, portanto procurava edificar uma psicologia marxista. Shuare (1990) explica que Vigotski introduz a psique no tempo, sendo que a sua história é a história de sua construção, através das relações estabelecidas entre os indivíduos e a sociedade. Vigotski, no pouco tempo que viveu (37 anos), tornou-se um cientista revolucionário em sua época e contexto, com uma produção teórica grandiosa: foram mais de 180 trabalhos em 10 anos de estudos na psicologia.

estudiosos de sua época, procura demonstrar os elementos da crítica e da análise das teorias existentes para construir uma nova psicologia” (p.55).

Como desdobramento dessas mudanças, de acordo com Leontiev (1996, p. 431), “(...) os psicólogos soviéticos foram os primeiros no mundo a iniciar de forma consciente a construção de uma psicologia nova, marxista”. Tal construção edifica-se, porém, em meio a uma intensa batalha, em que a nova concepção se defrontava, por um lado, com o remanescente idealismo, e por outro, com uma insuficiência teórica, exibida pelos psicólogos, no campo do marxismo.

Tuleski (2002) explica ainda que, para Vigotski, a psicologia comunista/marxista seria a psicologia geral e esta estaria unificada em todos os seus ramos particulares através do método: o materialismo histórico. Assim, teríamos unificados os processos psíquicos e fisiológicos num processo integral do comportamento. “Ao estudar o comportamento, sua tarefa principal seria descobrir a conexão entre as partes e o todo, entendendo o processo psíquico em conexão com o orgânico, de forma integral e complexa” (p.88).

Destarte, pensar numa psicologia em comunhão com as transformações históricas significava abandonar o determinismo biológico (idealismo da sociedade burguesa) e fazer do homem o sujeito dessas transformações. Assim, o método materialista-histórico representou a possibilidade de abranger as questões sociais, em que o homem pudesse ser compreendido no contexto de suas relações, consideradas essenciais para determinar sua forma de ser e de agir. A sua importância estava em que “apenas com a análise das contradições e da dinâmica das relações sociais, ou seja, através do método marxista, seria possível enxergar além das aparências” (Tuleski, 2002, p.92).

Ir para além das aparências exige ir para além das explicações reducionistas. Vigotski enfrentou, portanto, até seus últimos dias, o desafio em construir uma nova psicologia, que compreendesse a sociedade e o homem em transformação. É este o desafio que se coloca na Psicologia Histórico-Cultural da atualidade.

Neste prisma, uma psicologia comprometida com uma nova sociedade deve orientar o processo educativo, estudar a psique de modo dinâmico - passível de transformação, tal como a sociedade. Tuleski (2002) expõe que, para Vigotski, a Psicologia deveria dar o embasamento científico à pedagogia, a partir de sua “nova” concepção de homem. “A educação beneficiar-se-ia dos estudos psicológicos, pois a partir destes seria possível acelerar o processo de desenvolvimento dos indivíduos em sociedade e, em última instância, a evolução cultural” (p.143). Assim, teríamos uma educação dirigente do processo de

desenvolvimento de todos os indivíduos em sociedade - tenha ele algum tipo de deficiência ou não - e capaz de formar o homem comunista em todos os aspectos.

Considerando a contextualização, ainda que breve, do processo de construção da Teoria Histórico-Cultural na sociedade russa, reforçamos a fundamental importância de sua base materialista histórica para a compreensão do homem e de seu desenvolvimento. Esse destaque se faz necessário em vista da constante supressão dos vínculos de Vigotski com o marxismo e com a construção do comunismo.

Por fim elucidamos que, na perspectiva de Tanamachi (2007), a Psicologia Histórico-Cultural, que tem Vigotski como seu principal representante, destaca-se por contribuir para a superação de uma visão reducionista, na medida em que define como seu objeto o homem considerado a partir do contexto histórico-social da humanidade. Neste aspecto, a psicologia busca sua base e referencial no interior do materialismo histórico-dialético, tornando-se uma ciência da vida concreta dos indivíduos.

A seguir discutiremos o processo de desenvolvimento, de humanização do homem, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, considerando para tanto as partes e o todo e assim compreendendo o processo psíquico em conexão com o orgânico, com os processos sociais e a contribuição da educação escolar e da psicologia na transformação do homem cultural, com um olhar sobre as pessoas com deficiência.

2.1 O processo de humanização do homem em conexão com a educação escolar

O homem, na medida em que interage com o outro, tem a possibilidade de avançar e constituir-se culturalmente, superando sua condição biológica. Desenvolve-se, apropria-se das obras da cultura, dos valores, usos e costumes, por meio de objetos criados por outros homens. Neste prisma a educação é essencial, pois, de acordo com Leontiev (1978), ela se caracteriza por um processo de humanização, que permite aos homens o desenvolvimento de suas aptidões, numa apropriação do que se constituiu historicamente pela humanidade, através das interações sociais estabelecidas. Em destaque temos a educação realizada por meio do ensino e da educação escolar.

Assim sendo, a Psicologia Histórico-Cultural vê o homem e sua humanidade como produtos da história, criados pelos próprios homens no decorrer dos tempos. Nesse prisma,

(...) no processo de criar e desenvolver cultura, o ser humano formou sua esfera motriz - o conjunto de gestos adequados ao uso de objetos e dos instrumentos- e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana- os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos, os costumes, a lógica, as linguagens-, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana (Mello, 2007, p.86).

De acordo com Carvalho (2007), existem vários modos de o homem se relacionar com o mundo que constituem diferentes formas de ser no mundo. Essa relação entre o homem e o mundo não é simples, mas complexa, interativa e mediada. “(...) essa relação é dialética e mediada, pois o homem, o produtor, e o mundo social, produto dele, atuam de forma recíproca um sobre o outro, mediados por diferentes modos, especialmente pelos outros indivíduos” (p.52).

Neste sentido, “A característica fundamental da atividade humana é seu caráter mediatizado pelo instrumento, que se interpõe entre o sujeito e o objeto da atividade” (Shuare, 1990, p.60). Nesta perspectiva, o uso de instrumentos e a capacidade de inventar novas formas de utilizá-lo são fundamentais para o desenvolvimento histórico dos seres humanos. Então, o indivíduo, em interação com o outro e com o mundo que o cerca, mediado por instrumentos, humaniza-se, transforma-se, adquire qualidades humanas. Por sua vez, essas qualidades não são adquiridas sob a forma de herança genética, e sim, por meio da cultura material e intelectual repassada de geração a geração. Para tanto, é necessário que as novas gerações aprendam a utilizar os objetos da cultura deixados pela geração precedente, de acordo com a função social para a qual foram criados, levando adiante o processo civilizatório.

Na apropriação dos instrumentos culturais, como o computador ou a linguagem escrita, por exemplo, faz-se necessária a mediação, a comunicação entre os homens. Deste modo, ainda que a criança nasça com o aporte biológico necessário ao seu desenvolvimento, é na sua relação com o outro que ela se desenvolve e aprende a ser humano (Mello, 2007).

Assim, o nosso desenvolvimento está vinculado com a natureza e qualidade das mediações que realizamos ou das quais participamos, bem como a quanto aprendemos a fazer uso de instrumentos, o que é referência do nível de desenvolvimento da nossa mente.

Com estas colocações, reforça-se a importância e necessidade de que as mediações proporcionadas às crianças, desde muito cedo, sejam ricas em oportunidades de aprendizagem e possam mediar a apropriação das significações socialmente produzidas, viabilizando com isso, “(...) a construção de um indivíduo, que, ao dar um sentido aos objetos, normas, valores, atitudes, papéis sociais, experiências, atividades profissionais e outros, individualiza-se e constrói (...) um modo próprio de ser no mundo” (Carvalho, 2007, p.61).

Esses sentidos e significações que o indivíduo constrói se dão na intersubjetividade. As relações intersubjetivas acontecem inicialmente na família, mas congregam todas as demais relações que o indivíduo realiza, construindo a sua singularidade, formando e transformando seu psiquismo, possibilitando-lhe compreender a realidade em sua complexidade e desenvolver-se.

Neste aspecto a Educação tem papel fundamental, considerando-se que, em seu desenvolvimento cultural, o homem aprende e desenvolve-se na sua relação com o outro, pois as aquisições históricas da humanidade não estão incorporadas no homem, nas suas disposições naturais, e sim, no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Cada homem contribui para a produção do saber, mas deve ter a possibilidade de acesso, apropriação e ascensão à cultura para que se desenvolva, e um importante meio de acesso e de socialização da cultura, do saber elaborado (com os devidos instrumentos), é a educação escolar. Daí a importância de que todos tenham acesso a uma escola de qualidade, para que o saber sistematizado não se reduza a propriedade privada a serviço da elite dominante (Saviani, 2005).

Davídov e Shuare (1987) explicam que, de acordo com Vigotski, o ensino e a educação constituem formas universais de desenvolvimento psíquico do homem, porém isso ocorre e varia de acordo com os determinantes históricos. Elkonin (1987) realça a relevância de um bom ensino para o desenvolvimento intelectual da criança em idade escolar, desde que o ensino tenha significado e realmente exerça influência sobre o desenvolvimento. “A importância primordial da atividade de estudo está determinada, ademais, porque através dela se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circulam, incluindo a comunicação pessoal na família” (p.119).

Neste sentido, de acordo com Davídov e Márkova (1987), o processo de apropriação realizado pela criança por meio da educação e da experiência socialmente elaborada, permite a ela a reestruturação da sua experiência individual (na verdade constitui a condição essencial para o surgimento de neoformações no desenvolvimento intelectual) e ao mesmo tempo, a sua conversão em sujeito da atividade que realiza. Além disso:

Esta experiência, estruturada de maneira nova, se converte por si mesma no curso da posterior “apropriação”, na condição para a organização deste processo e, em muitos casos, na condição para a transformação da prática social, para o aporte criativo dos indivíduos (p.173).

A educação é, portanto, um meio de apropriação da experiência social, podendo ocorrer mediante a “(...) interação espontâneo-prática da criança com os adultos e a experiência destes, como através do ensino especialmente orientado” (Davídov & Márkova, 1987, p.181). É também a forma necessária para o desenvolvimento intelectual.

Quando se trata de um ensino orientado, em que se esperam resultados qualitativos, é preciso considerar que as relações de aprendizagem estão imbricadas com uma série de fatores, entre eles, a necessidade de conhecer as condições adequadas para o processo de aprendizagem, o que alude igualmente a uma formação adequada dos educadores, com vista a propiciar situações de aprendizagem e de desenvolvimento em que o aluno participe ativamente (Mello, 2007).

Ainda em relação aos processos de aprendizagem e ao papel da escola, no que tange ao educador, Facci e Silva (1998) destacam que, para Vigotski, é indispensável investigar o desenvolvimento de qualquer processo em todas as suas fases e relações, para compreendê-lo em sua essência e a partir disso realizar as mediações que possam incidir sobre o desenvolvimento.

O professor, neste aspecto, constitui-se em um mediador entre os conteúdos já elaborados pelos homens e os alunos, fazendo movimentar as funções psicológicas superiores destes últimos, levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também produzindo neles a necessidade de

apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos (Facci et al., 2006, p.30).

Assim, o homem em processo de humanização e culturalização pode encontrar, nas relações com o outro na educação escolar, as mediações e instrumentalizações necessárias e fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem, etc.), que, organizadas em sistemas funcionais, organizam dinamicamente a vida mental de um indivíduo nas suas relações com seu meio. Então o homem pode ter ampliadas as suas possibilidades de movimentar-se em seu desenvolvimento e de apropriar-se das características produzidas historicamente pelas gerações humanas.

2.1.1 O desenvolvimento do psiquismo humano

Dentro da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, ao considerarmos as possibilidades do processo de desenvolvimento em sua complexidade, devemos levar em conta que o recém-nascido atravessa formas e estágios de desenvolvimento específicos, de maneira a tornar-se um escolar e caminhar para a condição de homem adulto cultural (ontogênese). Além disso, carrega consigo uma evolução complexa, que combina ainda mais duas trajetórias: a da evolução biológica, constituída desde os animais (o macaco) até o ser humano; e a da evolução histórico-cultural, que compreende a transformação gradativa do homem primitivo no homem cultural moderno (Vygotsky & Luria, 1996).

Carvalho (2007), Facci e Silva (1998) e Meira (2007) escrevem que, dentro desse processo de desenvolvimento, o homem, ao nascer, possui todo um aparato formado na história evolutiva da espécie humana, porém deve entrar em interação com sua realidade, haja vista que esta lhe proporcionará ou não as condições necessárias ao seu desenvolvimento, e à medida que o homem intensifica suas relações com o mundo, a cultura passa a ser elemento decisivo na definição dos rumos do seu desenvolvimento. Assim:

(...) para ser um membro da sociedade, precisa interagir com os outros, com a cultura e com a sociedade, pois é a interação social que, por modos complexos e dinâmicos, possibilitará ao indivíduo interiorizar o mundo e definir todo o seu processo de

desenvolvimento ontogênico, construindo, assim, seu psiquismo (Carvalho, 2007, p.50).

A autora explica ainda que é por meio da apropriação da experiência humana que o homem tem possibilitada a construção e permanente transformação do seu psiquismo⁸ (aquisição da linguagem, formação do pensamento, surgimento da memória, da criatividade e da imaginação, desenvolvimento das emoções, a formação de novos tipos de comportamentos sociais, etc.). Facci et al. (2006) pontuam que o desenvolvimento do psiquismo humano começa onde termina a evolução filogenética. “Esta é a linha do desenvolvimento histórico ou cultural da conduta do homem, linha que corresponde a todo o caminho histórico percorrido pela humanidade, desde o homem primitivo até o homem de hoje” (p.29).

Assim, em se tratando do desenvolvimento cultural da criança, em princípio, esta possui estruturas primitivas, determinadas pelas peculiaridades biológicas de sua psique, e na medida em que estas primeiras estruturas se desenvolvem (desenvolvimento cultural), aparecem novas estruturas, constituindo-se em novas relações das partes e em estruturas superiores. Deste modo, o todo e as partes se formam de maneira paralela, em conjunto (Vygotski, 2000)⁹. Estas estruturas primárias da psique têm, para o autor, o sentido de um ponto de arranque, e “a partir dele, começa a destruição e a reorganização da estrutura primitiva e o passo à estruturas de tipo superior” (p.122).

Essas estruturas são encontradas no recém-nascido. Seus órgãos de percepção, por exemplo, ainda não funcionam, pois ele não tem um mundo de coisas habitualmente percebidas. As suas sensações primitivas iniciais se dão pela boca, seu elo com o mundo, haja vista que possui sensações orgânicas restritas ao corpo. No entanto, seu desenvolvimento produz uma revolução na vida da criança, pois:

⁸ Carvalho (2007) explica que o psiquismo humano, dentro da teoria da Psicologia Histórico-Cultural, é entendido como a totalidade dos processos psíquicos superiores e do comportamento social, que possibilitam ao homem constituir a unidade que é a sua psique, unidade essa que se expressa no modo peculiar de cada indivíduo ser no mundo: a subjetividade, a realidade subjetiva e a individualidade. Ao estudar a vida psíquica, esta linha teórica tem como princípio orientador a *gênese social* de todos os processos psíquicos, isto é, considera que estes se originaram, desenvolveram-se e transformaram-se no decorrer da história da sociedade humana. Tal consideração não nega o biológico, mas acredita que este se desenvolve na interação com o mundo, assim, os processos psíquicos elementares, de origem natural, transformam-se em processos superiores, de origem cultural. Em síntese, o psiquismo humano é produto da atividade cerebral e de todo o contexto em que se inter-relacionam os homens.

⁹ A obra deste autor encontra-se em Espanhol e, a tradução da mesma, para os fins deste estudo, é nossa.

(...) de ser primitivo com somente sensações orgânicas, de ser que não vê e não ouve, imerso apenas em sua vida orgânica, ela se transforma num ser que, pela primeira vez, se defronta com a realidade, começa a interagir com ela, começa a reagir ativamente a estímulos que dela provêm e se encontra diante da necessidade de, gradativamente e de maneiras primitivas, adaptar-se a ela. O primeiro princípio “orgânico” de existência começa a ser substituído por um segundo princípio- o princípio da realidade externa e, o que é mais importante, social (Vygotsky & Luria, 1996, p.156).

Deste modo, para Shuare (1990), o fundamento principal da atividade humana é seu caráter mediatizado pelo instrumento que permeia o sujeito e o objeto da atividade. Então, as mudanças externas, o mundo material criado pelo homem, produzem as transformações do indivíduo, cuja natureza psíquica representa o conjunto de relações sociais passadas do externo para o interno. Assim, a função psíquica aparece duas vezes no processo de desenvolvimento da criança: uma vez no plano social - como função compartilhada entre a criança e outros adultos, que é a função interpsicológica - e outra vez no plano psicológico - como função individual, resultando na função intrapsicológica.

Vygotsky e Luria (1996) observam que o processo de desenvolvimento, de transformação e adaptação da criança é assinalado por estágios de desenvolvimento cultural, nos quais a criança vai adquirindo habilidade propícia para utilizar as ferramentas criadas pelo homem. De início a criança usa o objeto como algo indiferenciado, e posteriormente, com o intuito de conseguir o que deseja.

Não obstante, para que a criança realize uma ação organizada, é importante que a sua atividade instintiva inicial seja substituída pela atividade intelectual intencional. Então, com o seu desenvolvimento, a criança inibe as funções primitivas, que dão lugar ao desenvolvimento das formas complexas de adaptação – em sua adultez. Os autores acrescentam que a capacidade da criança de fazer uso de instrumentos, de ferramentas, dos recursos já existentes, é que a diferencia de uma criança com deficiência e caracteriza o seu desenvolvimento cultural.

Ainda sobre tais questões, Vygotsky e Luria (1996) complementam que pode ser observado o nível de desenvolvimento psicológico da criança a partir do modo como ela faz

uso das ferramentas para atingir seus objetivos. Assim, neste processo de desenvolvimento a criança adquire inúmeras novas habilidades e novas formas de comportamento. Ela não só amadurece, mas torna-se reequipada.

Destacamos que o desenvolvimento da criança na Psicologia Histórico-Cultural é tomado como um processo qualitativo, ou seja, não se limita a mudanças e transformações quantitativas, daí a importância de estudar as peculiaridades positivas do comportamento infantil, e não as negativas. O que muitas vezes vemos, ao contrário, são investigações dentro da ciência psicológica que partem do que a criança não tem em relação ao adulto e ainda do que não tem uma criança definida como “anormal”, em comparação com uma criança “normal” (Vygotski, 2000). No entanto:

(...) o positivo pode fazer-se tão somente, no caso em que se modifique de raiz a concepção sobre o desenvolvimento infantil e se compreenda que se trata de um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (p. 141).

Esta formulação tem um significado muito importante para a história de desenvolvimento cultural, pois a essência deste “(...) radica na colisão dos desenvolvimentos das formas culturais da conduta, que vai conhecendo a criança, com as formas primitivas que caracterizam seu próprio comportamento” (Vygotski, 2000, p.142).

Assim, a criança mostra-se diferente de nós, adultos, por sua relação ainda primitiva com o mundo; no entanto, durante o seu processo de desenvolvimento passa por uma gama de metamorfoses que estão vinculadas às suas relações. “Sua essência encontra-se na essência das condições ambientais” (Vygotsky & Luria, 1996, p.155).

Neste prisma, o homem é compreendido como social, histórica e culturalmente constituído, e deste modo seu psiquismo é construído nas interações que estabelece com sua realidade social, passando por transformações qualitativas durante todo o seu processo de desenvolvimento ontogenético. Conforme esclarece Shuare (1990),

(...) os fenômenos psíquicos, a psique humana, sendo sociais por sua origem não são dadas de uma vez para sempre; existe um desenvolvimento histórico desses fenômenos, uma relação de dependência essencial dos mesmos com respeito à vida e a atividade social (p.61).

Deste modo, na visão da mesma autora, a psique humana tem em seu bojo o historicismo; ela não é imutável ou invariável, nem aguarda um amadurecimento intrínseco sujeito e determinado por algum tempo; é passível de transformação, pois se constitui nas interações que os indivíduos realizam.

Uma leitura do processo psíquico em seu conjunto, dentro de uma perspectiva diferenciada de psicologia, de acordo com Vygotski (2000), considera o todo, o processo de estruturação das formas complexas do comportamento, haja vista que, para o pensamento dialético, “(...) o todo não se origina mecanicamente pela soma das partes isoladas, possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem deduzir-se da simples agrupação de qualidades particulares” (p.121).

Dentro desta perspectiva, Vygotsky e Luria (1996) realizam estudos sobre o desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores, assim denominadas por referirem-se a mecanismos intencionais, a ações conscientemente controladas, a processos voluntários que dão ao homem a possibilidade de independência, de planejamento de suas ações no mundo. Salientamos que essas funções não são inatas, mas se originam nas relações entre as pessoas e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Desta forma são distintas dos processos elementares (reações automáticas, ações reflexas e associações simples), que são de origem biológica.

Para melhor compreensão de como se dá esse processo de formação das funções psíquicas superiores, descreveremos como ocorre o processo da atenção, como exemplo de que esta é muito importante na organização do comportamento do homem.

Para Vygotsky e Luria (1996), a princípio é possível observar na vida do bebê uma atenção natural, que, ao ser provocada por estímulos fortes, apresenta-se como uma atenção instintivo-reflexiva com caráter não intencional, não volitivo. Nesse aspecto, a atenção atua enquanto o estímulo estiver presente; depois disso o comportamento organizado dá lugar ao comportamento caótico e indiferenciado.

Na medida em que a criança enfrenta certas exigências com tarefas mais organizadas (daí a importância da mediação do outro a todas as crianças, não importando se deficientes ou não), essa atenção não volitiva não é suficiente, sendo necessárias formas de atenção mais estáveis, numa cadeia de reações ordenadas; exigem-se, além das formas naturais de atenção, outros mecanismos adquiridos artificialmente, ou seja, uma atenção voluntária, cultural. As condições culturais começam a produzir um determinado número de “quase necessidades”, provocando estados de tensão que conduzem a criança para determinada atividade até que esta se finalize. Esse estímulo cultural artificial do comportamento afeta-lhe a personalidade e organiza a sua atividade. Assim, à medida que a criança vai realizando suas tarefas, são introduzidas mudanças na estrutura do comportamento. Em consequência disso, os traços da experiência anterior dão mais força a esse estímulo cultural e uma série de estímulos culturais permite que a pessoa se concentre na atividade.

Dentro desta perspectiva, Vygotsky e Luria (1996) explicam que, para alcançar uma atenção enquanto função real, faz-se necessário, inicialmente, criar dispositivos específicos que permitem a criança regular suas operações psicológicas, o que se dá por meio de gestos significativos e da fala de um adulto. Ao se desenvolver culturalmente, a criança tem a oportunidade de criar por si só esses estímulos (adicionais), que a influenciarão no futuro, organizando seu comportamento e mantendo sua atenção, por si só, numa determinada situação, e eliminando do seu foco o que está em segundo plano.

Com a ajuda de dispositivos auxiliares (estímulos culturais), a criança organiza seu comportamento e seus processos internos. Com as operações externas, reorganiza a estrutura interna do processo e desenvolve uma série de técnicas auxiliares internas.

Em suma, na perspectiva de Vygotsky e Luria (1996), no processo de desenvolvimento a criança se “reequipa”, modifica suas formas mais básicas de adaptação ao mundo exterior. Para tanto, utiliza capacidades inatas, “naturais”, e segue para estágios mais complexos, numa adaptação ao mundo exterior. Nessa etapa ela passa a utilizar todo tipo de instrumentos e signos como recursos, num processo cultural complexo, com a ajuda de uma série de dispositivos externos, que num próximo estágio são abandonados, de modo que o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento.

Deste modo, na análise dos autores, dentro do desenvolvimento da fase cultural a criança tem inicialmente atitudes ingênuas (primitivas e inadequadas) em relação a todas as operações culturais externas. Possui compreensão insuficiente dos mecanismos, das operações

que está utilizando em sua adaptação ao mundo exterior. Essa condição evoluirá na medida em que a criança vincular os signos com os estímulos apresentados e desenvolver a capacidade de utilizar seus próprios processos neuropsicológicos como técnicas para alcançar determinados fins. Neste processo o comportamento natural dá lugar ao cultural, de modo que técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social tornam-se processos internos.

Esclarecemos ainda que o desenvolvimento não se dá por mudanças graduais, lentas, evolutivas, e sim, por mudanças revolucionárias, bruscas, que se mostram essenciais nas forças motrizes do processo.

Nas explicações de Vygotski (2000), a criança, nas suas relações com o mundo externo, vai revolucionariamente desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, porém as formas superiores de comportamento trazem consigo processos inferiores, elementares. As funções naturais continuam existindo dentro das culturais e estas são variáveis que

(...) possuem sua própria história interna que a inclui em toda a história de desenvolvimento da conduta em seu conjunto. As formas culturais de conduta não surgem somente como simples hábitos externos, senão que se convertem em parte inseparável da própria personalidade, incorporam a ela novas relações e criam um sistema completamente novo (Vygotski, 2000, p.133).

Temos assim, as correlações das funções psíquicas externas e internas, em que o interno é externo e as funções psíquicas superiores passam por uma etapa externa que a princípio é social: “Toda função psíquica superior foi externa por haver sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas” (Vygotski, 2000, p.150).

Vemos então que em nosso psíquico todas as funções superiores são, antes de tudo, um conjunto de relações interiorizadas da ordem social. Deste modo, temos um movimento no desenvolvimento que vai do externo para o interno, e nisso a cultura tem papel fundamental, haja vista que ela é um produto da vida e da atividade social do homem.

Podemos dizer, com fundamento em Vygotski (2000), que dentro do processo de desenvolvimento histórico, o homem social se modifica e assim cria novas formas de comportamento cultural, pois “(...) a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano

em desenvolvimento” (p.34). Nesse processo de apropriação da cultura a aprendizagem possibilita o desenvolvimento (como dissemos, a criança se reequipa).

Lembramos ainda que Vygotsky e Luria (1996) salientam que para uma criança considerada normal, conforme as condições que lhe forem conferidas, seguirá seu curso de desenvolvimento até alcançar o nível de um adulto cultural. No que se refere à criança com deficiência intelectual, os autores confirmam que é sua condição cultural que não lhe permite alcançar altos níveis de desenvolvimento. Deste modo, se é pelo uso de ferramentas que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e se temos nas pessoas com deficiência intelectual uma inaptidão para o uso dessas funções, devemos criar meios auxiliares para que essas pessoas possam aprender a utilizar tais ferramentas, formando e desenvolvendo suas funções psíquicas.

A criança com deficiência intelectual, ao ficar a parte dos modos culturais de desenvolvimento intelectual natural, não realiza completamente o processo de desenvolvimento cultural e sobressaem assim as implicações sociais atribuídas à deficiência, num tolhimento de suas possibilidades para a concretização de altos níveis de desenvolvimento.

Vygotski (1997) destaca que é o meio no qual a criança se desenvolve que promove os avanços em suas capacidades psíquicas. Refere que crianças com características diferentes necessitam de métodos individuais de trabalho que venham a dar conta de suas particularidades e do avanço de seu desenvolvimento. Esse desenvolvimento está vinculado, portanto, ao que o ambiente pode oferecer desde o princípio a tais crianças, e se desde muito pequenas vivem sob condições de um ambiente abundante em todos os aspectos, terão maior desenvolvimento intelectual do que os que recebem do ambiente a escassez em todos os sentidos.

Discutiremos mais sobre as contribuições de Vigotski para a compreensão da deficiência e do desenvolvimento das pessoas em tais condições no item 2.2

2.1.2 Relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano

Como vimos anteriormente, a criança, em seus processos iniciais de desenvolvimento, tem o mundo de objetos externos como estranho, mas à medida que se aproxima desse mundo e passa a ter controle sobre esses objetos, utiliza-os de modo funcional, ou seja, como

ferramentas. Então novas formas e recursos de comportamento se desenvolvem a fim de dar apoio a movimentos naturais e aos anteriormente adquiridos.

Num segundo momento do desenvolvimento cultural da criança surgem processos mediadores no seu comportamento. “Esses processos reconstróem o comportamento com base no uso de signos como estímulos. Esses modos de comportamentos, adquiridos no correr da experiência cultural, reconstróem também as funções psicológicas básicas da criança e as equipam com novas armas, desenvolvendo-as” (Vygotsky & Luria, 1996, p.184).

Assim, de acordo com a concepção de Vygotskij (1987), é possível encontrarmos nas condutas do homem todo um conjunto de recursos artificiais empregados no domínio dos processos psíquicos próprios, que como vimos, podem ser denominados de ferramentas ou instrumentos psicológicos. Deste modo, as “(...) ferramentas psicológicas são formações artificiais; são sociais por sua natureza e não dispositivos orgânicos ou naturais: seu objetivo é governar os processos da ação alheia ou própria, do mesmo modo que está dirigida a técnica a governar os processos da natureza” (p.182). Podem ser considerados como exemplos de ferramentas psicológicas a escrita, o desenho, as obras de arte, os mapas, os diagramas, as diversas formas de numeração e de cálculo, etc.

A criança passa a utilizar técnicas culturais que contribuem para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, e isso se dá principalmente em sua fase escolar, haja vista que a criança em desenvolvimento apropria-se das técnicas já criadas e aprende a utilizá-las, transformando seus processos naturais. Exemplo disso é o emprego de recursos como cartões, papel ou outros objetos para ajudá-la a lembrar-se de algo que lhe foi solicitado. Para tanto, a criança necessita aprender a dominar este recurso como meio de memorização, descobrindo o uso funcional do signo, para com isso ter ampliada a sua capacidade de memorizar natural.

Esses métodos de memorizar mais primitivos vão ser substituídos por outros mais eficientes (pode se utilizar do sistema numérico para lembrar-se de uma determinada quantidade). Identificamos aqui a forte função da escola de colaborar com a criança na apropriação das técnicas culturais, permitindo-lhe superar métodos mais primitivos e desenvolver-se. Deste modo a escola “cria uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural” (Vygotsky & Luria, 1996, p.194).

Percebemos a inter-relação das formas naturais da atividade psíquica com as formas culturais adquiridas com a experiência social de seu meio circundante, processo de

desenvolvimento que não se configura como simples maturação, mas sim, como metamorfose cultural, possível pelas aprendizagens realizadas.

Nesse prisma, Vigotski (2001) entende a relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem diferentemente de outras concepções, primordialmente ao considerar o papel fundamental da aprendizagem no desenvolvimento e as relações existentes entre eles desde o nascimento da criança.

Deste modo, o desenvolvimento não é um processo previsível, universal ou linear, ao contrário, ele é construído no contexto, na interação com a aprendizagem. Esta deve ser produzida de maneira a provocar e possibilitar esse desenvolvimento, que a princípio é mais restrito ao biológico (Vygotsky & Luria, 1996).

Em consonância com isso, o desenvolvimento humano tem nas relações sociais sua mola propulsora, desde o nascimento e em toda a sua trajetória de evolução até tornar-se o homem cultural. Nesse caminho de desenvolvimento tem grande peso os processos de aprendizagem, que vão sendo constituídos em todos os círculos culturais em que o indivíduo está inserido.

Vygotski (2000) explica que o desenvolvimento cultural não segue numa curva linear, embora por muito tempo se tenha pensado que o processo de desenvolvimento da criança em geral se desse por uma simples assimilação mecânica. Ao contrário disso, o que temos é um processo vivo de desenvolvimento, de luta, que cursa em constante contradição entre as formas primitivas e culturais. O desenvolvimento cultural não é, portanto, continuação e consequência direta de seu desenvolvimento natural, de modo que temos avanços que se dão em saltos, e, ao invés de cooperação, temos uma luta no desenvolvimento da criança. Com essas mudanças teórico-conceituais se modificam também as concepções de educação cultural, e isso também compreende a psicologia:

Antes, os psicólogos estudavam de maneira unilateral o processo de desenvolvimento cultural e o processo da educação cultural. Procuravam averiguar que capacidades naturais condicionam a possibilidade de desenvolvimento da criança, em que funções naturais da criança deveria apoiar-se o pedagogo para introduzir-lhe em uma ou outra esfera do cultural. (...) O educador começa a compreender agora, que quando uma criança se adentra numa cultura, não somente toma algo dela, não

somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, senão que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento (...) (Vygotski, 2000, p.305).

Assim, ao pensar na criança como um ser histórico-cultural, devemos considerar que ela, desde muito pequena, é capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca, de explorar os espaços e objetos que a rodeiam, de elaborar explicações sobre os fatos que a indagam, de aprender, e que essa aprendizagem lhe possibilita desenvolvimento. Assim, a criança não é um ser incapaz e dependente absoluto do adulto para realizar suas atividades, porém necessita da mediação, pois seu desenvolvimento se dá gradativamente, num processo ativo, por meio das interações (Mello, 2007).

Não obstante, uma criança é vista muitas vezes sob o viés do recorte, dentro do seu processo de desenvolvimento, deixando-se de visualizar esse todo em movimento e as possibilidades que vão sendo criadas na medida em que ela se relaciona com o outro. Shuare (1990) observa que, ao se analisar uma criança, em geral a análise se limita ao seu nível de desenvolvimento mental, com ênfase ao que ela é capaz de fazer autonomamente, e assim se restringe ao que ela está apta a fazer no momento atual, ao que tem maturidade para executar. No entanto, quando se avalia o desenvolvimento, devem-se levar em conta também as funções que estão em processo de maturação, às quais a criança consegue corresponder com a ajuda e mediação de um adulto mais experiente (por meio de pistas, demonstrações, perguntas guias), com a zona de desenvolvimento proximal.

É fundamental estarmos atentos aos conhecimentos prospectivos do indivíduo, os que estão em vias de se formar, denominados por Vygotsky de desenvolvimento proximal ou potencial, e não somente aos retrospectivos, que já estão fixados- o conhecimento real (Facci & Silva, 1998, p.134).

A incidência do ensino sobre a zona de desenvolvimento próximo é fundamental para o processo de desenvolvimento intelectual e para maiores êxitos na aprendizagem, em função

da atuação sobre o nível atual de desenvolvimento da criança. Daí decorre que um ensino dentro dessa perspectiva deve se adiantar ao desenvolvimento.

Quando se oferece a uma criança o apoio e orientação de um professor, a ela são dadas muito mais condições de resolver problemas difíceis do que se estivesse sozinha. Neste caso ela faz uso da imitação, que contribui para que realize a atividade solicitada, e só o faz porque existe um desenvolvimento que está próximo de ela conseguir fazer sozinha; ao contrário, se fosse exigido dela algo muito distante do que ela sabe, ela não teria condições de fazê-lo, pois “(...) a criança só pode imitar aquilo que se encontra na zona de suas próprias potencialidades intelectuais” (Vigotski, 2001, p.328).

Ainda no que tange ao desenvolvimento e à relevância de um ensino sistematizado, Vigotski (2001) realizou estudos com o objetivo de verificar o curso do desenvolvimento infantil no processo de aprendizagem escolar e especificamente o desenvolvimento do conhecimento científico. A importância disso está no fato de ser esse o principal foco de trabalho dos professores em sala de aula: promover a apropriação de conceitos científicos, independentemente de se trabalhar com pessoas “normais” ou não.

Para o autor, a educação escolar é importante para o avanço dos conceitos espontâneos aos científicos. Ele considera o conceito científico um tipo de conhecimento espontâneo superior, que é desenvolvido a partir do ensino escolar e se apoia no espontâneo. Este, por sua vez, que é assimilado na vida cotidiana do indivíduo, é a base dos conceitos científicos e permite a formação de novos conceitos espontâneos.

Já no campo dos conceitos científicos encontramos um nível mais elevado de pensamento que nos conceitos espontâneos. Aqueles são assimilados por meio da colaboração sistemática, organizada entre o professor e a criança, e apoiam-se em conceitos espontâneos já apropriados. Por outro lado, não são assimilados nem decorados pela criança, constituem-se por uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento. Além disso, “(...) os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (Vigotski, 2001, p. 295).

Deste modo, o autor explica que o desenvolvimento do conceito científico começa justamente pelo que ainda não foi plenamente desenvolvido nos conceitos espontâneos. Inicia-se pelo trabalho com o próprio conceito como tal, pela definição verbal do conceito, por operações que pressupõem a aplicação não espontânea desse conceito.

Assim, a questão dos conceitos científicos tem relação direta com o ensino e o desenvolvimento, em que os conceitos espontâneos, por meio da aprendizagem, tornam

possível o surgimento do conceito científico e ao mesmo tempo o seu desenvolvimento. O ensino vai proporcionar à criança a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história pelo homem, influenciando no aparecimento da consciência e do pensamento teórico (Shuare, 1990).

Neste aspecto, é importante que a criança esteja envolta de oportunidades de aprendizagens pautadas num ensino sistematizado (de qualidade) que seja promotor do seu desenvolvimento. No que tange à qualidade do ensino disponibilizado em nossa sociedade em geral, Saviani (2005) salienta a importância de se fazer uma leitura crítica da educação, de maneira a se terem claros os elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos indivíduos para a sua humanização, bem como as formas mais adequadas para se concretizar esse objetivo.

(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2005, p. 13).

O mesmo autor explica, no tocante à identificação dos elementos culturais a serem assimilados, que estes dizem respeito à distinção entre “(...) o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (p.13), e salienta a necessidade de fixar-se no clássico para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico, bem como considera a importância de atentar para as formas mais adequadas de desenvolver o trabalho pedagógico, ou seja, os conteúdos, os procedimentos, enfim, os meios que facilitarão esse processo.

Os conteúdos trabalhados pelos educadores criam novas estruturas mentais. Assim, o que se espera da escola e dos seus profissionais é que propiciem aprendizagens que sejam fontes de desenvolvimento de conceitos científicos, haja vista que o momento da escolaridade constitui-se em fator essencial e determinante do desenvolvimento intelectual da criança (Vigotski, 2001).

O autor afirma que a aprendizagem promove o desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos científicos, o que nos leva a compreender que o aluno passa a ser capaz de conhecer melhor a realidade da qual faz parte, de maneira a se relacionar com a sociedade, agindo nela e transformando-a.

Tendo-se em vista a relevância das experiências educativas para a criança, de acordo com Facci e Silva (1998), dentro dessa abordagem teórica deve-se estudar o desenvolvimento da criança sem isolá-lo do processo educativo, considerando-se a influência que a educação exerce sobre esse processo, por reestruturar as funções do comportamento em toda a sua extensão.

Neste sentido, é fundamental que a Psicologia da Educação interaja com tais questões, com a realização de estudos a respeito das possibilidades de a criança desenvolver-se intelectual e socialmente, num contínuo crescimento de suas potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento, por meio da colaboração do educador e de atividades conjuntas com ele. Além disso, numa visão crítica de psicologia, devem ser conduzidos estudos que compreendam o homem para além de sua pura descrição, que se reduz a características constatáveis na média dos indivíduos.

Dentro desse âmbito, a Psicologia Histórico-Cultural, amparada por seus teóricos, desenvolveu os estudos e teses supramencionados, fundamentais para a compreensão da transformação das atividades elementares da criança em atividades complexas, do desenvolvimento do seu psiquismo e da transformação da criança em um adulto cultural. Tais compreensões, aliadas a estudos da defectologia de Vigotski, propiciaram a sua extensão ao desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Segundo Carvalho et al. (2006), é possível perceber um maior espaço para outras compreensões a respeito da relação entre deficiência, aprendizado e desenvolvimento. Neste aspecto, a Psicologia Histórico-Cultural consagra-se como uma das principais contribuições, destacando os citados autores que os princípios de desenvolvimento conferidos às pessoas com deficiência “(...) são os mesmos aplicados aos demais seres humanos (...)” (p.51). Assim, é importante considerar que o aluno, seja ele da Educação Especial ou não, não pode ser analisado isoladamente, “(...) mas como alguém que possui um desenvolvimento condicionado por múltiplos determinantes, os quais são estabelecidos por fatores econômicos, sociais e culturais, presentes em um determinado momento histórico” (p.52).

2.2 A pessoa com deficiência e a sua educação escolar

Vigotski (2001) fez importantes estudos, que contribuem para uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, para o da pessoa com deficiência. Demonstra, experimentalmente, a transformação das funções psicológicas infantis - a memória, a atenção, a abstração, a linguagem e o pensamento - de seus estágios mais primitivos para aqueles considerados por ele como mais evoluídos culturalmente, isto é, mediados por signos, pela utilização de instrumentos psicológicos adquiridos culturalmente.

Deste modo, quando esta teoria se reporta ao desenvolvimento das funções psicológicas a caminho de sua capacidade de autonomia e planejamento, da transformação do homem num ser cultural, está envolvendo também nesse grupo as pessoas diferentes, com deficiência, que são, em princípio, homens e crianças também capazes de se desenvolver e de interagir com a história e a cultura. O que estas pessoas precisam é reproduzir para si as qualidades humanas que necessitam ser aprendidas, pois não são naturais, precisam ser, por toda e qualquer pessoa, apropriadas através de sua atividade no entorno social em situações mediadas por pessoas mais experientes. Para tanto, como já foi explicitado, deve haver um acesso rico e diversificado à cultura e estímulo ao enriquecimento das vivências propostas às crianças, para a máxima reprodução das qualidades humanas (Shuare, 1990).

Vigotski não só valoriza e prioriza o acesso à cultura como determinante para o desenvolvimento da criança; ele defende que a deficiência não está relacionada apenas a um comprometimento biológico, mas compreende também o uso cultural dos processos psicológicos. Neste aspecto, ao relacionar-se e trabalhar com a deficiência, é essencial contar com medidas culturais auxiliares, de maneira a proporcionar mediações que possibilitem a apreensão de novos conhecimentos e desenvolvimento.

(...) A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades (...) (Vygotsky & Luria, 1996, p. 237).

Deste modo, na visão de Vygotski (1997)¹⁰, não é a deficiência em si, no que tange ao seu aspecto biológico, que atua por si mesma, e sim, o conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade por conta de tal deficiência. Assim, para o autor há um decréscimo na vida social da pessoa com deficiência, na sua participação e nos papéis sociais que lhe são atribuídos, pelas oportunidades engendradas marcadamente pelas suas supostas e deterministas limitações. Destarte, “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, se não as suas consequências sociais, sua realização psicossocial” (p.19).

Então, a partir das concepções de Vigotski e das suas fundamentações sobre o desenvolvimento de toda e qualquer criança, percebe-se que é possível lançar-se na educação das pessoas com deficiência intelectual considerando que, associadas à deficiência, existem as possibilidades compensatórias para superar as limitações e que são essas possibilidades que devem ser exploradas no processo educativo.

Vygotski (1997) aponta que até 1920 a deficiência era considerada somente na sua categoria de defeito, sendo vista como menos-valia. Numa visão reducionista, a criança era classificada, na época, como débil, imbecil ou idiota e era concebida como alguém que possuía estrutura psicológica deficiente (desde o nascimento), com inteligência inadequada. Essas visões contemplavam o descrédito na superação por parte da criança, e a elas se aliavam métodos de medição de inteligência construídos pelas ações científicas da época que se pautavam somente na quantificação, sem considerar o processamento das manifestações da deficiência na criança.

Para o autor, a medição da insuficiência intelectual não daria conta de caracterizar o defeito nem a estrutura da personalidade e a capacidade do indivíduo como um todo; defendia, assim, a estruturação de um novo método para estudar a deficiência. Deste modo, em conjunto com seus colaboradores, questiona os conceitos da época e lança mão da teoria de que o defeito é também fonte de riqueza; não é apenas debilidade, mas também fonte de energia.

Vygotski (1997) defende que a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorrem espontaneamente ou por um amadurecimento próprio. Para desenvolver a fala e o pensamento lógico, por exemplo, é preciso que as crianças, sejam elas normais ou não, constituam relações sociais com pessoas, que estabeleçam a fala e tenham o domínio do pensamento lógico.

¹⁰ Essa obra utilizada de Vygotski de 1997 denominada de Obras Escolhidas V: Fundamentos de Defectologia, foi traduzida pela pesquisadora, haja vista que se encontra em espanhol.

Dito isso, reforça-se que as interações são importantes para todas as pessoas, e no caso das pessoas com deficiência, elas são primordiais. O isolamento, ou até mesmo a precarização de oportunidades, só inviabilizam o seu processo de humanização. A questão está em propiciar interações significativas para estas pessoas, para que possam aprender e desenvolver-se. Assim, as funções psicológicas superiores se constituem no processo de ensino e desenvolvimento

(...) a partir do conjunto e da riqueza das relações sociais estabelecidas entre as pessoas com e sem deficiência. Por razões históricas, se as pessoas com deficiência têm suas relações circunscritas no âmbito e nos limites de um grupo social constituído somente por pessoas com deficiência, elas perdem as propriedades qualitativas do acrescentamento das relações das pessoas sem deficiência (Rosa & André, 2006, p. 103).

É que o fazer-se humano se dá pela troca de experiências adquiridas e transmitidas pelas relações sociais ocorridas entre os seres humanos e outros seres humanos e entre estes e a natureza. Deste modo, a educação dessas pessoas sob esse viés deve considerar que são, em princípio, homens em potencial, portanto deve-se insistir no ensino de conteúdos científicos, nos saberes construídos e elaborados pela sociedade, pois assim podem distanciar-se de seus limites e fazer as compensações em colaboração com seu desenvolvimento, porquanto, “No decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 221).

Os autores esclarecem o mecanismo da compensação e da supercompensação de um defeito da seguinte forma:

(...) o defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa “superestrutura psicológica”, que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraca) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausente). Um defeito natural organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de

compensação. E, o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa compensar o defeito em questão (Vygotsky & Luria, 1996, p.222).

Com ênfase em tais proposições, os autores elucidam que o defeito deprime o estado psicológico do indivíduo de maneira a torná-lo fraco e vulnerável, porém este mesmo estado de vulnerabilidade pode servir de estímulo a seu desenvolvimento, levando-o a uma força capaz de superar sua fraqueza.

Vygotski (1997) esclarece que todo defeito cria estímulo para a compensação. Deste modo, os estudos da criança com deficiência devem considerar os processos compensatórios (substitutivos), ou seja, as reações do organismo, da personalidade da pessoa à deficiência. A compensação realizada pela criança por meio da educação consiste na utilização de caminhos novos e diferentes ao defrontar-se com as suas “insuficiências”, isso não num plano biológico, pois a natureza não compensa automaticamente uma grande perda.

De acordo com Barroco (2007, p. 226), o limite ou a deficiência “não só provocaria no indivíduo a necessidade de estabelecer formas alternativas para estar e viver no mundo, como o estimularia a ir além do comportamento mediano”, pois a criança não sente diretamente a sua deficiência, e sim, as dificuldades dela decorrentes.

Nós, psicólogos e educadores, devemos atentar para as conseqüências sociais da deficiência, os conflitos gerados, pois

(...) junto com o defeito orgânico estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo. E, essas tendências (...), elas são as que ortogam peculiaridade ao desenvolvimento da criança deficiente, são as que criam formas de desenvolvimento criativas, infinitamente diversas, às vezes profundamente raras, iguais ou semelhantes às que observamos no desenvolvimento típico de uma criança normal (Vygotski, 1997, p.16).

Deste modo os centros superiores assumem as funções compensatórias e reorganizam a estrutura psicológica. Há um grande esforço por compensar a falta ou dificuldade de funcionamento de algum órgão.

Verifica-se assim uma função desempenhando um papel diferente e novo, a fim de compensar a insuficiência existente, e cada instrumento dominado para uso próprio da pessoa com deficiência altera sua estrutura psicológica, enriquecendo seu intelecto, promovendo sua inclusão nos diferentes meios sociais e oportunizando-lhe maiores possibilidades de desenvolvimento. É claro que isso não se dá de modo natural, mas pela tensão entre o querer e o não poder que impulsiona a compensação (Vygotski, 1997).

Nesta linha, ainda de acordo com o autor, a criança com deficiência sofre um condicionamento social resultante do sentimento de inferioridade pelo insucesso nas realizações sociais causado pelo defeito, e ainda pela orientação social para a compensação, numa busca em adaptar-se às condições que o meio lhe impõe. O desenvolvimento deste processo pode ocorrer com o conflito entre os limites impostos pelo defeito e as necessidades advindas do meio social. Então, é indispensável oportunizar a plena participação da pessoa com deficiência, de maneira que a deficiência deixe de ser um obstáculo ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento e passe a ser sua força impulsionadora.

Vygotski (1997) aponta que o processo educativo deve estruturar-se de maneira a não atenuar nem supervalorizar as dificuldades que surgem da deficiência, mas direcionar todas as forças para a sua compensação, numa resposta gradual ao processo de formação de toda a personalidade sob um novo prospecto, de modo que o defeito perde seu caráter de arrebatado: “(...) o defeito é não apenas uma pobreza psíquica, senão que também uma fonte de riqueza (...) de força” e o que a compensação pode propiciar é uma direção, não a uma risca normalidade, mas a uma “(...) aproximação a um determinado tipo social” (Vygotski, 1997, p. 28).

Diante deste processo, o defeito deve ser compreendido como algo dinâmico, passível de transformação, em função do grande número de dispositivos que podem agir a fim de enfraquecer o seu efeito ou mesmo compensá-lo. A escola, em sua função de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao utilizar seus meios pedagógicos não deve se adaptar ao defeito, mas vencê-lo, num grande desafio do problema prático da defectologia. À educação caberia inserir essas crianças na vida e promover meios para compensação de sua deficiência.

Em síntese, a tese básica sobre a deficiência do teórico Vygotski (1997) defende o seguinte: uma criança que tem seu desenvolvimento complicado pelo seu “defeito” não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as crianças ditas normais, ela é apenas desenvolvida de outro modo, de um modo peculiar. Além disso, de acordo com Shuare (1990), percebe-se, na concepção de Vygotski acerca da defectologia, um caráter profundamente humanista, principalmente por sua crença no homem como criador de sua própria história.

É claro que a compensação do defeito não se dá pura e simplesmente pela natureza da pessoa com deficiência, mas é necessário, para o seu desenvolvimento, que sejam dadas as adequadas condições sociais, pedagógicas, culturais, etc.

Vygotski (1997) acrescenta que deve ser verificada a reação do organismo e da personalidade da criança diante do defeito. Shuare (1990) complementa que o “defeito deve ser visto não como um fenômeno natural, ou físico, senão, essencialmente, social” (p.72), haja vista que o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural que apresenta o defeito, adquirindo assim características positivas.

Arrolados tais apontamentos, em contrapartida nos deparamos com o questionamento sobre se uma pessoa com deficiência intelectual aprende e funciona ou não em nível inferior, em comparação com uma normal da mesma idade. De acordo com Vygotsky e Luria (1996), em geral, espera-se encontrar na pessoa com deficiência intelectual uma deterioração de suas funções psicofisiológicas, mas ao contrário disso, o que se verifica é que o desempenho dos seus órgãos do sentido mostra-se numa linha normal e muitas vezes acima dessa linha. O que acontece é que uma pessoa com deficiência pode ser provida das mesmas capacidades naturais que uma normal e não ter condições de utilizá-las racionalmente, não saber como fazê-lo, o que se constitui como seu defeito básico.

Dar condições para que uma pessoa com deficiência utilize-se culturalmente dos seus processos/recursos naturais (ainda que eles tenham defeito) exige medidas culturais auxiliares. Além disso, requer uma intervenção suficiente no seu meio cultural que a faça transpor as barreiras do mundo dos normais.

Destarte, quando se realiza um trabalho educativo com tais pessoas, é importante que a instituição de ensino conheça as peculiaridades do caminho de desenvolvimento pelo qual deve conduzir seu aluno, considerando que um novo e particular tipo de desenvolvimento vai sendo criado. Deste modo ele não deve entregar-se ao domínio das leis biológicas, de suas limitações, mas, ao contrário, diante de seu desenvolvimento, agregar-lhe objetivos,

exigências sociais, e conduzi-lo para fora de um mundo de isolamento. Assim, “(...) a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las” (Vygotski, 1997, p.36).

Neste sentido, é fundamental organizar propositalmente as condições adequadas de desenvolvimento da pessoa com deficiência, haja vista que as suas possibilidades de desenvolvimento não são qualidades psíquicas prontas, mas requerem para a sua formação as condições correspondentes de educação e ensino. Exige-se, portanto, uma educação intencionalmente organizada a fim de provocar experiências novas e a formação de novos processos psíquicos, que em geral são inviabilizados por uma educação estreita, fundamentada em conteúdos isolados, conceitos e ações limitados a “possíveis” necessidades e capacidades das pessoas com deficiência. O contrário disso “(...) só é possível quando, ao mesmo tempo, não se subestima a capacidade da criança de aprender e se respeitam as formas pelas quais a criança melhor se relaciona com o mundo e aprende em cada idade” (Mello, 2007, p.93).

Vygotski (1997) afirma que a organização do estudo com crianças com deficiência intelectual de acordo com o seu nível de desenvolvimento é um ideal pedagógico que contradiz a lei fundamental de desenvolvimento do nível psicológico superior, bem como o conceito da variedade e da dinâmica das funções psicológicas para a criança em geral e, particularmente, para as com atraso.

Em relação a isso, Shuare (1990) compreende que a escola especial não deve romper o vínculo com a escola comum; o que ela deve é procurar destacar os aspectos positivos da personalidade da pessoa com deficiência e estar atenta às possibilidades de desenvolvimento que uma educação adequadamente organizada poderá proporcionar. Na opinião de Facci et al. (2006), a educação das pessoas com deficiência não deveria limitar-se à reabilitação ou à educação profissional, mas sim, estar “centrada no desenvolvimento da capacidade dos indivíduos de pensar e agir conscientemente ou planejadamente, participando dos desafios postos àquela sociedade, fazendo *compensações* ou *supercompensações* das áreas ou funções afetadas, a partir de órgãos ou funções íntegros” (grifos das autoras, p.32).

Para tanto, o professor deveria ter condições de saber sobre as possibilidades de compensação e de como fazer uso desta e, então, utilizar-se de mediadores (recursos auxiliares alternativos) específicos, com técnicas e recursos pedagógicos especiais que concorram para a superação da deficiência. Shuare (1990) argumenta que se as devidas condições de aprendizagem forem oferecidas às pessoas com deficiência, se lhes

oportunizarem adequadamente a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, elas terão melhores possibilidades de se desenvolver, pois o desenvolvimento infantil, pensado qualitativamente, define-se por uma cadeia de metamorfoses, sendo mais do que a simples soma de suas funções e propriedades pouco ou muito desenvolvidas.

Se a criança com deficiência permanecer à margem dos modos culturais de desenvolvimento intelectual natural não conseguirá cumprir completamente seu desenvolvimento cultural, então as transformações e crescimento esperados ficarão comprometidos. Assim, as implicações sociais imbricadas nas relações com tal deficiência marcam os tratamentos a ela direcionados e tolhem muitas das suas possibilidades de desenvolvimento. Na compreensão de Vygotsky e Luria (1996), é o meio pelo qual a criança se desenvolve que promove avanços em suas capacidades psíquicas.

Deste modo, em concordância com Vygotski (1997), destacamos a importância de uma atuação pedagógica adequada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores dessas crianças. O contrário disso pode resultar num acúmulo de características negativas da deficiência intelectual, com um desenvolvimento social incompleto.

Uma ação pedagógica que contribua para esse desenvolvimento e para a expressão das características positivas das pessoas com deficiência intelectual exige que o educador, em sala de aula, esteja atento aos seus alunos, com a atenção voltada ao nível de seu desenvolvimento efetivo, ao passo que cada um está dando, ao modo como o faz e às peculiaridades com as quais aprende. Isso poderá levar o educador a ter condições de verificar o que cada um é capaz de realizar de modo independente, ou seja, o que já é possível de ser realizado em função do aprendizado já efetivado até o momento e, ao mesmo tempo, em que momentos desse processo pode mediar a aprendizagem de seu aluno, possibilitando-lhe os saltos em seu desenvolvimento.

Não se pode esquecer, por outro lado, que, para realizar um trabalho neste caminho, o educador deve ter as devidas condições, as quais são geradas a partir de uma formação adequada e contínua.

A valorização constante da mediação dos educadores é compreensível, pois a mediação reforça a tese de Vigotski de que a aprendizagem provoca o desenvolvimento. Então um educador alicerçado não se restringirá ao defeito, às características negativas das pessoas com deficiência, mas trabalhará apoiado por recursos alternativos, considerando a capacidade dessas pessoas de superar suas dificuldades.

Assim, a mediação é condição essencial para concretizar novos avanços no aprendizado dessas pessoas. Deste modo, “O central, na psicologia de ensino, é estudar a possibilidade de que a criança se eleve, mediante a colaboração, a atividade conjunta, a um nível intelectual superior, que passe do que sabe fazer a aquilo que ainda não pode fazer sozinha” (Shuare, 1990, p.76).

Diante do exposto, ao se constatar que, em grande parte, os alunos da Educação Especial têm condições de compreender o que lhes é ensinado, deve-se partir do pressuposto de que isso “(...) requer um ensino sistematizado associado ao desenvolvimento de instrumentos e procedimentos especiais que facilitem o acesso dos alunos ao conhecimento mais elaborado” (Facci et al. 2006, p.26).

Além disso, não se pode esquecer que o grau de conhecimento de uma pessoa pode sofrer oscilações e é consequência da riqueza de suas experiências no contato com o mundo que a circunda. Em relação a isto vale complementar que (...) o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos (Vygotsky & Luria, 1996, p. 237).

Neste sentido, as pessoas deficientes encontram dificuldades, sobretudo, pelo fato de que as condições materiais e instrumentais estão constituídas para uma sociedade dita normal, exigindo dos indivíduos as devidas condições para a elas se adaptar,

(...) já que a cultura está acomodada a uma pessoa normal, típica, está adaptada à sua constituição e o desenvolvimento atípico, condicionado pelo defeito não pode arraigar direta e imediatamente na cultura, como ocorre a criança normal (Vygotski, 1997, p.27).

Por isso é preciso criar instrumentos culturais especiais adaptados à estrutura psicológica da criança, com a ajuda de procedimentos pedagógicos especiais, pois “(...) a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural está conservada nessas crianças, seu desenvolvimento cultural, por isso, pode percorrer caminhos distintos e é, em princípio, completamente possível” (Vygotski, 1997, p.32).

É preciso também que os profissionais (inclusive o psicólogo) compreendam que, ao trabalhar com tais pessoas, o referencial não é o de atuar com uma “espécie particular de

homem”, mas com homens enquanto potenciais trabalhadores, estudantes, artesãos, agricultores, etc., capazes de executar tarefas sociais criativas e positivas (Vygotski, 1997).

Leontiev (1978) salienta que o lugar ocupado pela criança nas relações sociais de que participa tem força motivadora em seu desenvolvimento, esclarecendo que esse lugar é condicionado *a priori* pela concepção dos adultos sobre criança.

Além dessas questões, é importante considerar que em cada criança existe uma lógica própria de desenvolvimento, uma rede de processos internos que são desencadeados no processo de aprendizagem escolar, daí a importância de conhecer que processos de desenvolvimento estão sendo utilizados pela criança. O desenvolvimento intelectual não se dá de modo fragmentado - por exemplo, ela aprende determinadas matérias escolares, não desenvolve apenas funções relacionadas diretamente a elas, pois em algum momento as diferentes matérias têm fundamento psicológico comum. Isso se verifica no fato de que o pensamento abstrato não se dá em disciplinas isoladas, mas no conjunto delas. Assim, a formação dos conceitos científicos deve ser vista dentro da mesma perspectiva (Vigotski, 2001).

Com essas explicações é possível compreender quanto o ensino está presente na formação e desenvolvimento do homem, tendo ele uma deficiência ou não. Seu papel fundamental está diretamente relacionado com a natureza e qualidade das mediações empreendidas, com a capacidade de fazer uso de instrumentos de maneira a assegurar a formação e o desenvolvimento de suas potencialidades e possibilidades enquanto criador em todas as manifestações de vida humana (Leontiev 1978). Então, a possibilidade de participação efetiva na sociedade está relacionada com as oportunidades conferidas aos homens e, conseqüentemente, com a sociedade econômico-cultural em que eles vivem.

Assim, pensarmos na educação da pessoa com deficiência dentro da perspectiva teórica apresentada é condição fundamental para oportunizar-lhe não apenas melhores e maiores situações de aprendizagem e desenvolvimento, mas a possibilidade de ela se sentir sujeito ativo de sua história individual e da sociedade em que vive.

Barroco (2007) coloca que Vigotski pretendia vincular a educação das pessoas com deficiência aos princípios da educação social (uma educação para o trabalho e em conjunto com o trabalho, para a sociedade e na sociedade), e desta maneira, provocando a convivência social das crianças com ou sem deficiências, estaria realizando sua inserção na cultura, que era considerada por ele como produto da vida social e da atividade social do homem, e assim todos estariam inseridos no plano social de desenvolvimento. Para tanto, a sociedade deveria

oferecer formas diferenciadas de desenvolvimento e de integração dos indivíduos à coletividade, como pessoas produtivas.

Uma educação isolada, num grupo seletivo de pessoas consideradas com capacidades inferiores ou com dificuldades impossíveis de sanar, funciona em favor da manutenção da estrutura social de classe, própria do sistema capitalista. Prima pela manutenção da linha divisória dos “menos” em relação aos “mais”.

Neste aspecto reforçamos a importância da Psicologia Histórico-Cultural, que caminha inversamente a uma perspectiva científica reducionista, que contribui para que os educandos sejam divididos de acordo com o seu quantificável potencial angariado por avaliações e laudos naturalizantes, de perspectivas limitadas - para não dizer infundadas.

Shuare (1990) considera que quando se trata de pessoas com deficiência, corriqueiramente as avaliações enfatizam as medições, em detrimento da investigação de sua capacidade. Ao se reportar a tais pessoas considerando apenas aspectos quantitativos, produz-se uma teoria reducionista de desenvolvimento, promovendo, em consequência, ideais de ensino reduzidos e mais lentos, “adequados” a esse quantitativo.

Vygotski (1997) tece críticas aos psicólogos e educadores que centram sua preocupação na avaliação do que a criança com deficiência não sabe fazer deixando de lado o que ela poderia fazer, por exemplo, com a mediação, sob condições pedagógicas adequadas, o que pode indicar que as experiências educacionais e sociais estão bem distantes das oferecidas às crianças “normais”.

Assim, uma das preeminentes contribuições para uma percepção negativa a respeito das pessoas com deficiência encontra-se calcada nas avaliações relativas a elas, o que leva a diagnósticos, prognósticos e consequentes trabalhos pautados numa versão limitada e negativa dessas pessoas, não somente enquanto alunos, mas também como homens (a)culturais. É fundamental que uma avaliação qualitativa possa subsidiar o trabalho educativo do professor, fornecendo-lhe aportes significativos da zona de desenvolvimento proximal deste aluno, e que ele tenha condições de considerar as possibilidades de seu desenvolvimento, ou seja, “o duplo papel do defeito” (Vygotski, 1997).

Assim sendo, nas avaliações nem sempre são pensadas formas alternativas para verificar ou até mesmo dar condições de a criança demonstrar seus conhecimentos, nem se permite a exploração do desenvolvimento proximal, em que a criança, com a colaboração do adulto mais experiente, tem condições de expor suas aprendizagens em fase de amadurecimento. A avaliação deveria significar um momento de levantamento das

capacidades e do que a criança necessita ainda aprender, e não um definidor de nível intelectual a favor e em colaboração com seu encarceramento em rótulos e estigmas. Isso, contudo, não se restringe às pessoas “diagnosticadas” com algum tipo de deficiência, mas estende-se às que possuem um diferencial no que tange às necessidades de mediadores e recursos distintos para efetivar a sua aprendizagem.

Neste aspecto a Psicologia Histórico-Cultural é essencial, por conter em si o engajamento com o social e permitir voltar o olhar para o homem concreto, com deficiência ou não, e considerá-lo dentro das contradições que o recriam, dentro do sistema que salienta sua individualidade eficiente e/ou deficiente. Assim, fazemos parte de uma sociedade que exerce diversas formas de exclusão, de forma que o acesso aos direitos sociais é mistificado por individualidades carregadas de (in)competências e alicerçadas por validações cientificamente descritivas de tais incompetências. Compactuando com isso, o ensino que impulsionaria o desenvolvimento do indivíduo reforça a tese de seu fracasso, seu fracasso “escolar”.

3. AS INTERFACES DA PRODUÇÃO DA QUEIXA E FRACASSO ESCOLAR: RELAÇÕES COM A PSICOLOGIA E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

A busca por aprender os conteúdos científicos oferecidos pela escola e fazer parte do “mundo dos letrados” leva muitos alunos a compreender o sentido da meritocracia, em que aqueles que “fazem por merecer”, “esforçam-se”, têm seu lugar entre os alunos bons e conceituados, e aqueles que, ao contrário, não possuem características intelectuais, culturais, familiares e econômicas ideais, não avançam e dão vazão às queixas escolares, constituindo o fracasso escolar.

Trataremos, assim, da queixa e fracasso escolar no âmbito das discussões sobre os fatores envolvidos na sua produção e sobre as explicações comumente empregadas, e ainda no do papel da psicologia quanto ao seu fortalecimento e à possibilidade de fazer movimentar concepções e ações cristalizadas sobre e com os envolvidos nas relações de aprendizagem.

Shuare (1990) pontua que adquirimos as qualidades humanas por meio da cultura material e intelectual que é repassada através das gerações. Um meio fundamental de apropriação e transmissão são as relações com o outro, corporificadas nas mediações. Neste prisma, a educação escolar desempenha importante papel nos processos de aprendizagem, ao provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, responsável que é pela transmissão e apropriação dos saberes histórica e socialmente acumulados pela humanidade. Segundo Saviani (2005), é função da educação ensinar, e para tanto, estabelecer as formas mais adequadas para obter a aprendizagem e possibilitar o desenvolvimento do aluno. A entrada da criança na escola amplia (ou deveria ampliar) as possibilidades de experiências para além do seu cotidiano informal, pois nela se dão encontros com o saber, com o mundo do conhecimento científico, com as relações ampliadas pela extensa oportunidade de estar num mundo com tantos outros mundos, propiciando subjetividades em que as crianças sentem-se e tornam-se mais “importantes” pelo fato de fazerem parte de uma instituição escolar, de caminharem em direção a um adulto cultural.

Atualmente temos um grande contingente de crianças que estão tendo a oportunidade de frequentar uma escola. No ano de 2008, de acordo com os resultados do censo escolar, houve 53,23 milhões de matrículas (Brasil, 2008) na educação básica; no entanto, os sonhos e ideais de aprender, de “ser alguém”, pode representar para muitos uma possibilidade distante.

Tais proposições nos remetem a refletir sobre a importância da educação formal para o desenvolvimento do homem, haja vista que a educação escolar é considerada mundialmente

como direito fundamental. Apesar disso, segundo estatística da Unesco (Brasil, 2008) de 2006, no mundo ainda há 75 milhões de crianças fora da escola e cerca de 774 milhões de jovens e adultos analfabetos. Muitos países almejam mudar estes dados, reconhecem a existência das desigualdades educacionais e buscam promover uma educação acessível, incluindo os que estão em desvantagem.

Exemplo disso é o movimento Educação para Todos, que se constitui num compromisso mundial de propiciar uma educação básica de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos. Esse compromisso, do qual o Brasil é signatário, foi firmado em 1990, em Jomtien (Tailândia) e reiterado em 2000 em Dacar (Senegal), quando os representantes da comunidade mundial, entre outras metas, propuseram-se universalizar a educação básica até 2015, expandindo as oportunidades educacionais, e reduzir o índice de analfabetismo em seus países (UNESCO: Brasil, 2008).

Reconhecemos a importância desse movimento ao nos debruçarmos sobre a realidade de desigualdade de oportunidades, principalmente em relação aos mais pobres. Muito nos preocupa, por outro lado, acerca do compromisso de educação para todos, o fato de que são buscadas respostas numéricas expressivas de alunos escolarizados. Justificamos isso considerando que o fato de todas as crianças estarem nas escolas não implica necessariamente que estejam aprendendo e se desenvolvendo, não significa, basicamente, oportunidades equitativas de escolarização para todos.

Neste sentido, o Relatório do Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008 (UNESCO: Brasil, 2008), que tem por objetivo avaliar o cumprimento das metas estabelecidas, entre elas a de alcançar a universalização da educação básica, revela que o Brasil está prestes a cumprir esta meta, pois 95% das crianças de sete (agora seis anos, com a ampliação do ensino fundamental) a dez anos estão na escola. Assim, temos um grande contingente de acesso à educação básica e a possibilidade de encontrar nas séries iniciais uma gama de diversidades.

Mesmo, porém, diante da instauração de reformas educacionais e pactos internacionais, quando se trata de avaliar o indicativo de qualidade (considerado como a taxa de sobrevivência na 5ª série), entre os 129 países avaliados, o Brasil ocupa a 93ª posição (dados de 2005). Em nosso país, de acordo com esse relatório, apenas 80,5% dos alunos que iniciaram a 1ª série do Ensino Fundamental chegaram até a 5ª série, e pior ainda, em 2001 o percentual foi 84,5%. Essa estatística cai quase pela metade (46,9%) quando os jovens e adultos chegam ao Ensino Médio (UNESCO: Brasil, 2008).

Os elevados índices de reprovação e evasão na escola pública, no Ensino Fundamental, corporificam essa decrescente manutenção e sucesso dos alunos na escola. Assim, a taxa de repetência, por exemplo, em 1999, na 4ª série do Ensino Fundamental, era de 7,9% e em 2005 elevou-se para 10,4% (Inep/MEC). Esses dados, entre outros, deflagram a realidade do ensino brasileiro, em que as práticas e políticas educacionais ainda não dão conta de atingir todas as crianças em idade escolar, seja quanto à sua inserção seja quanto ao sucesso escolar.

Os dados oficiais e a realidade encontrada na sala de aula são reveladores de que muitas crianças que lá se encontram estão sujeitas a um processo histórico de marginalização, na medida em que diariamente constituem as mazelas educacionais, que dão vazão às queixas escolares e, em suma, são representativas do fracasso escolar.

Deste modo, na rotina das atividades escolares comumente surgem as queixas escolares, ou seja, as dificuldades identificadas pelos educadores no que se refere ao rendimento escolar ou ao comportamento dos seus alunos, considerados fatores interferentes no processo ensino-aprendizagem. Tais dificuldades geralmente resultam no encaminhamento do aluno “portador” do problema a atendimento pedagógico, psicológico, médico e outros que possam sanar tal problemática e/ou ainda intervir no diagnóstico/prognóstico fracasso escolar.

B. P. Souza (2007), uma das idealizadoras, junto ao Serviço Escolar do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), do atendimento psicológico chamado de *Orientação à queixa escolar*, explica que compreende a queixa como **“aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar”** (p.100, grifos da autora).

Então, no universo escolar encontramos constantes “queixas” de alunos que não estão “dando conta” de corresponder ao que se espera deles (que aprendam, independentemente da realidade escolar, social, cultural, econômica), ou melhor, que estão correspondendo ao que está traçado para eles (não aprender por causa de sua pobreza, de seus pais serem alcoólatras, de sua carência, deficiência etc.). Encontramos também lamentos sobre educadores cansados, que não ensinam, que não sabem, que não têm vontade, que não têm formação, que não têm condições materiais e estruturais para ensinar. Encontramos ainda um cenário escolar que apregoa que a escola poderia funcionar muito bem sem a heterogeneidade de alunos e professores que temos. Enfim, é fato que temos nos deparado, além das estatísticas, com

educadores, alunos e familiares que são a expressão de que no sistema de ensino temos representada a nossa sociedade de exclusão, de desigualdades e de exploração.

Não obstante, ao longo da história foram sendo construídas explicações que pudessem dar conta de “justificar” o fracasso de nossas escolas, ainda que para tanto tenha sido eleito um dos elementos que o compõem como norteador e detentor de toda a problemática impeditiva do sucesso escolar.

Para compreender e desmistificar as concepções construídas acerca do fracasso escolar numa sociedade de classes, Patto (1990) faz uma busca de suas raízes históricas, tendo em vista a vigência de muitos pensamentos e ideais apresentados durante o século XIX para explicar as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de distintas origens sociais.

A autora revela em seus estudos (entre eles destacamos “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, resultante de sua tese de livre-docência, publicada em 1990) que os argumentos que justificam as dificuldades de aprendizagem são dados como inerentes às crianças de classes populares, de modo que, ideologicamente, o pobre e a pobreza são responsabilizados pela conjuntura de problemas escolares e por sua ineficiência.

Patto (1990) mostra em suas reflexões que no início do século XIX (e muitas vezes até hoje) as ciências humanas e sociais, ao invés de buscarem considerar e desvendar as contradições do capitalismo, as ideologias dominantes e as desigualdades sociais, colocavam-se à disposição de mantê-las, na medida em que desenvolviam teorias que justificavam o abismo social para encobrir as mazelas de nossa sociedade. Assim, temos sintetizadas teorias derivadas e construídas na forma de mitos a fim de explicar o insucesso dos alunos da escola pública.

De acordo com a autora, ao não comportar a complexidade da vida humana, os conhecimentos produzidos na época citada, e comumente até hoje, sintetizam teorias derivadas e construídas na forma de mitos a fim de explicar a não aprendizagem dos alunos da escola pública.

Proença (2002) explica que o estudo de Patto procura desmistificar teorias que justificavam o fracasso escolar, ou seja, o não aprender de seus alunos, demonstrando uma complexa rede de relações institucionais, políticas, sociais, individuais, de funcionamento e estrutura que compõem o cotidiano escolar e levam ao seu fracasso, somando-se a outros contingentes de exclusão.

Uma das teorias discutidas por Patto (1990) é a teoria racista, que teve intensa divulgação nos primeiros anos do século XIX, com a defesa da existência de raças distintas, voltando-se contra o ideário cristão de que todos os homens foram criados à imagem e semelhança de Deus. Tal teoria defendia a necessidade de hierarquia social, distinguindo e selecionando os mais aptos, considerando os princípios evolucionistas de Darwin. Além disso, norteou a concepção de que deveriam ser identificados e oferecidos ensinamentos diferenciados aos alunos em razão de sua potencialidade e aptidão. Nesse campo os testes psicológicos tiveram espaço para medir e consolidar os talentos individuais, explicando o fracasso escolar como distúrbio do desenvolvimento psicológico.

Neste aspecto, a autora refere a existência de teorias do déficit e da carência cultural para explicar o fracasso escolar. Essas teorias, surgidas na década de 1960 nos Estados Unidos, visavam a elucidar o insucesso escolar dos mais pobres e sustentavam que o fato de as crianças não avançarem na escola era resultante de um ambiente sociocultural desfavorável. A causa principal do fracasso era o aluno ser de baixa renda, cabendo à escola adequá-lo, enquanto os aspectos intraescolares receberam pouca atenção; mas quando se enfocava a diferença cultural, a escola era responsabilizada pelo fracasso, por sua inadequação à clientela. Desta maneira discutia-se o fato de a escola exercer a dominação cultural, com a leitura de uma imposição “dos valores da classe bem-sucedida à classe malsucedida no contexto urbano, por intolerância, moralismo ou inadvertência da primeira para com a existência de subculturas distintas da sua na sociedade inclusiva” (Patto, 1990, p.114).

A cultura dos mais pobres era considerada inadequada à sua ascensão social, “(...) o objetivo não era, portanto, garantir às classes subalternas a apropriação do saber escolar enquanto instrumento de luta na transformação radical da sociedade, mas acenar para o pobre com a possibilidade de melhoria de nível social e econômico, estruturalmente impossível para a maioria” (Patto, 1990, p.115). Cabia à educação, especificamente ao professor, buscar as formas mais adequadas para aculturar seus alunos visando à sua ascensão social.

A autora questiona tais alegações, esclarecendo que elas mesmas são derivadas de “mitos” que explicavam à época (e ainda encontram-se disseminados na atualidade) as diferenças individuais e sociais, isentando a desigualdade social inerente ao nosso sistema e colocando a pobreza como fator determinante.

Deste modo, compreendemos que em nossa sociedade são naturalizadas práticas de exclusão que impedem o direito à escolarização de nossas crianças, de maneira a acreditarmos

que uma criança advinda de uma família “desestruturada”, pobre, por exemplo, realmente apresenta dificuldades ou está impedida de aprender na escola. Assim, são focalizadas as características pessoais da criança e de seus familiares, levando a crer que estes são naturalmente os únicos responsáveis pelo fracasso, escolar que foi constituído historicamente e perdura há décadas. Uma análise em tal perspectiva oculta as políticas, as ideologias, as falhas, as faltas, os atores envolvidos e presentes na educação escolar.

Diante desses processos de naturalização, acreditamos também que vão se criando categorias e modalidades de ensino que preenchem as lacunas do insucesso escolar. Assim, passa a ser aceitável e recomendável que uma criança que não esteja indo bem na escola frequente uma classe ou escola especial, ou mesmo que passe a ser denominada de deficiente, hiperativa, disléxica, etc. A partir destas categorizações e segregações educativas, as expectativas de aprendizagem passam a ser muito pequenas, de tal modo que não aprender é comum, natural.

Neste sentido, Machado (1997) explica que são produzidas práticas e crenças que constroem justificativas individualizadas no corpo das crianças para a explicação do “seu” não aprendido escolar. As concepções geradas nessas produções entendem as diferenças sociais e o fracasso escolar como fruto da incapacidade individual, naturalizando o meio social. Na tentativa de justificar tais contingentes, são legitimadas práticas compensatórias, em que se avalia o problema das crianças que não aprendem relacionando-os ao fato de elas serem “carentes culturalmente”, “desnutridas”, “pobres”, “pouco estimuladas”, “com pais ausentes e separados”, “deficientes”, etc.

Ao contrário do que se pontuou, é fundamental considerar que a criança tem histórico social e escolar, que suas possibilidades de sucesso ou fracasso não respondem a determinações apenas de ordem individual. O que determina o fracasso escolar são as várias práticas do dia a dia escolar e social, nas quais se perpetuam o preconceito, a atitude julgadora e os ideais de produtividade. As possibilidades da criança são sempre engendradas em um social, numa rede de relações. Assim devemos perguntar, entre outras coisas, como funcionam as relações de aprendizagem que causam o fracasso escolar (Machado, 1997).

Para a compreensão disso, Moysés (2001) ressalta que a maioria das crianças que fracassam não tem nenhum déficit cognitivo. Produz-se a deficiência também no dia a dia escolar e em algumas práticas da saúde mental, e ainda que a criança apresente algum comprometimento, isso não define necessária e diretamente possibilidades de criatividade e de aprendizagem.

Acreditamos que, mesmo tendo algum déficit, a criança é capaz de aprender, conquanto seja possível que isso não ocorra no tempo e nas condições atualmente determinadas para uma criança que não apresente dificuldades. Se nos ativermos a esse fato (de um déficit) novamente estaremos atribuindo o fracasso escolar ao indivíduo e correremos o risco de deixar de considerar os múltiplos fatores envolvidos. É importante destacar que justificativas do fracasso escolar não podem estar centradas apenas numa deficiência, numa falta do aluno; por outro lado, um trabalho com tais questões não exclui a necessidade de utilização de recursos diferenciados.

Em suma, esclarecimentos simplistas, tangíveis ou não, comumente são deslocadas, principalmente para os alunos, para explicar o que se tem dificuldade em explicar, ou seja, por que eles não estão aprendendo. Essa elucidação se torna ainda mais “certeira” e “menos questionável” quando se tem em mãos um diagnóstico de deficiência, pois a ele se confere uma completude, um fim em si mesmo para acalentar as deficiências do ensino.

Machado (1997, p.143), ao examinar a realidade das queixas escolares, faz a seguinte afirmação:

Existem crianças com problemas congênitos, com relações familiares problemáticas, com histórias de peregrinações médicas, existem pobreza, problemas emocionais, violência, abandono. Existem professores cansados, desmotivados, existem pais alcoólatras. Mas não é possível estabelecermos uma relação direta de causa e efeito que dê conta de explicar o fracasso escolar de tantas crianças. Quisera, para nossos olhares ingênuos, que essas fossem as verdadeiras causas da grande porcentagem de crianças que fracassam.

Deste modo, afirma-se frequentemente que tais alunos e seus familiares são inaptos para um ensino escolar compreendido como sucesso e que são detentores de empecilhos, e em consequência disso, a eles são atribuídas as responsabilidades e impossibilidades. Para Boarini (1998),

(...) o equivoco de geralmente, responsabilizar o aluno ou um segmento escolar (pais, professores, etc.) em particular pela

autoria de um fracasso, já cristalizado, e de certa forma estereotipado (...) explicita o jogo de culpas entre os envolvidos nesse processo, resultado da ausência de um parâmetro metodológico que vá além da observação de fenômenos quantificáveis do enquadramento e da classificação (p.19).

Entendemos que quanto mais se cristalizam as explicações centradas no indivíduo acerca do fracasso escolar tanto menos somos capazes de perceber os ideais de responsabilização e certas ações que convergem para a busca de um culpado.

Na compreensão de Moysés (2001), o que se tem, na realidade, é um deslocar de análise, “*dando visibilidade à criança e invisibilidade à escola; tem-se muitas vezes, a impressão de que a escola brasileira seria vitima de uma clientela inadequada*” (p.58, destaque da autora).

Para Facci (2007), culpabilizar um dos envolvidos no processo de ensino, como, por exemplo, o aluno, sua família ou o professor pelo não aprendizado escolar resulta numa explicação simplista e ideológica, pois nisto estão imbricados os pressupostos neoliberais, que retiram os fatores sociais envolvidos no contexto do fracasso escolar e naturalizam essas questões. No entanto, Margotto (2004) acrescenta que são predominantes as explicações que apontam como determinantes do fracasso escolar o aluno, seus familiares, ou ainda o professor.

Ao mesmo tempo em que se individualizam as explicações, notamos a incidência de generalizações, pelas quais todos os alunos que não aprendem possuem as mesmas condições socioeconômicas e o mesmo histórico, como ser pobre, desnutrido, ser filho de pais separados, ter pais analfabetos, etc. Isto seria concentrar no aluno toda a problemática e desconsiderar a função da escola e a rede de relações nela estabelecidas, como se a ela não restasse mais nada a fazer diante de um aluno com tal histórico e um prognóstico de fracasso.

É importante refletirmos que, antes de centralizarmos no professor toda a problemática do processo de produção do fracasso escolar, por acreditarmos que eles não têm cumprido seu papel de ensinar “todos” os alunos, é importante retrocedermos e questionarmos, dentre outras coisas, como tem se dado a sua formação. Segundo Facci (2007), têm-se subtraído à formação do professor conteúdos científicos que contribuem para o seu conhecimento e trabalho docente, pois:

(...) se não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços produzidos pelas várias ciências, ele poderá ter muita dificuldade de trabalhar com os conceitos científicos, assim como encontrará grande dificuldade de fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie daquelas atividades nas quais os alunos se defrontam no cotidiano escolar (p.152).

Destarte, o professor acaba sem parâmetros e sem a adequada fundamentação para cumprir com a sua função de mediar junto ao aluno a aquisição dos conhecimentos historicamente sistematizados, conhecimentos que são fundamentais para o seu desenvolvimento e para a sua efetiva participação na sociedade, pois as relações que o aluno estabelece na escola como um todo contribui para os direcionamentos que terá em sua vida particular e na prática social, podendo suas ações em coletividade fazer a diferença na transformação social (Facci, 2007).

Cumprir observar que as relações dos alunos com a escola vão se tornando cada vez mais ruins, porquanto os anos dos processos escolares provocam o desprazer em ir para a escola e frequentá-la passa a ser motivo de lamento dos alunos.

Por outro lado, comumente encontramos, a respeito das motivações dos alunos para irem à escola, a frequente eleição da educação física, do recreio, como o melhor momento da escola; assim, aprender a ler e escrever os conteúdos científicos pode ser nada prazeroso, tampouco pode cumprir a função de socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade.

Se o saber é uma gostosa descoberta, capaz de provocar sensações de euforia e satisfação, por que querer ou poder fazê-lo pode ser representação de punição, de angústia, de descaso, de rótulos?

Refletir sobre tal questão nos remete a olharmos para as concepções que temos sobre a escola e o ensino e o que deles queremos, já em que a escola e o ensino não dão conta de corresponder aos anseios de muitos de desenvolver-se. Facci (2007) acredita que a complexidade de aprender a ler e escrever mobiliza todos os que trabalham em prol da educação e que esta não é tarefa fácil. “Esse aprendizado demanda uma intervenção direta do professor, um árduo trabalho do aprendiz e um envolvimento da comunidade escolar e da

sociedade, de forma ampla, para que os objetivos de transmissão e apropriação do conhecimento tenham êxito” (p.149-150).

Machado (1997) defende que não existem causas individuais para explicar fenômenos que são vitais. Neste prisma, perguntar por que a criança não aprende contraria isto, pois devem ser consideradas e diagnosticadas as relações de aprendizagem:

Essa é a inversão: as perguntas devem ser formuladas sobre as relações que fabricam os elementos. Com certa prática diagnóstica, inventarei graus de deficiência; certa prática pedagógica criarei alunos lentos e alunos normais... Com qual tipo de prática poderei criar alunos que possam pensar e com isso movimentar uma história escolar que se encontra cristalizada? (p.147).

Nesse aspecto, Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) discutem em sua pesquisa que muitos estudos retratam a questão do fracasso escolar mantendo em suas análises o foco nas habilidades mentais do aluno, abstendo-se de reflexões acerca das implicações envolvidas na escola numa sociedade de classes e na sua prática pedagógica. Assim se tem o fracasso escolar “(...) como um fenômeno que pode ser estudado sem que se considere a existência concreta da escola. (...) Sob o argumento da necessidade de "recorte", isola-se o aluno que "não aprende" da escola que o ensina” (p.11), retirando de tais recortes as dimensões culturais, sociais e econômicas que estão imbricadas na constituição da subjetividade e nas suas relações com essa escola (que não ensina). As autoras constataram que a democratização do ensino, ou seja, o direito à formação escolar, torna-se ludibriante, pois apenas permite a entrada do aluno (inclusão) nos “prédios escolares”.

Destarte, o fracasso escolar é antes de tudo um fracasso da sociedade, pois vivemos em uma sociedade organizada no modo de produção capitalista, pautada numa exacerbada desigualdade social, atrelada à exclusão da maioria da população. Sobre isso, Santos (2001) afirma que as contradições da acumulação capitalista são o que gera a exclusão social. Além disso, o neoliberalismo, como um pressuposto que embasa as questões políticas, econômicas e filosóficas dessa sociedade, vem colaborar para acirrar as desigualdades sociais, ao defender os interesses das classes dominantes e culpar os indivíduos que não conseguem êxito de incapacidade e falta de esforço.

Por outro lado, nos indagamos ainda se o fracasso escolar não seria o sucesso da sociedade, dados os ideais do capitalismo, na medida em que comprova que realmente o indivíduo não ultrapassa as dificuldades impostas, não se supera, não avança, deixando o lugar ao sol àqueles que realmente fazem a diferença. Está posta mais uma contradição.

Defrontamo-nos, assim, com uma inadequação da escola pública, por sua má qualidade, por representações geralmente negativas que os profissionais têm de seus alunos - resultado inevitável de um sistema educacional contraditoriamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos - e pela naturalização e explicação do fracasso alavancadas pelos “discursos científicos” que fundamentam as práticas e “saberes” de muitos profissionais (Patto, 1990).

É fundamental, por isso, questionarmos o ensino instituído e as mazelas por ele produzidas dentro de um contexto histórico-cultural de determinações e contradições. Nesta esfera, avaliarmos o que consideramos como qualidade nas modalidades de ensino se torna imprescindível e desafiador, pela complexidade e necessidade de desvelamento envolvidas nesse processo. Tal desvelamento, para Patto (1990), implica numa quebra das explicações ideológicas, possível na medida em que sejam realizadas reflexões críticas sobre as práticas escolares, sobre as relações de poder e de classe e sobre os direitos de cidadania.

Assim, romper com as ideologias que camuflam e ocultam a realidade no que tange às suas contradições mostra-se tarefa nada fácil. É preciso compreender a produção do fracasso escolar e com ela relacionar-se além de suas naturalizações e cristalizações, tendo em vista possíveis movimentações de olhares e práticas, a fim de contribuir para que de fato o indivíduo possa, em seu coletivo, apropriar-se da cultura e fazer do conhecimento um instrumento de transformação da realidade de exclusão e desigualdade social.

Neste sentido, acreditamos que a Psicologia Histórico-Cultural, alicerçada no materialismo histórico, possa colaborar para o desvelamento e compreensão do “aluno fracassado” como um homem capaz de aprender, de ser criativo, como homem que tem potencialidades de transformar a realidade social. Acreditamos ainda que esta abordagem teórica possa alicerçar o educador e o psicólogo para refletirem e buscarem os instrumentos que, longe de estigmatizar o aluno com dificuldades, possam provocar aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, as reflexões históricas apontam para leituras do fracasso escolar cuja determinação sempre esteve conjugada aos fatos sociais, políticos e econômicos presentes em cada época, de acordo com o cenário. Buscou-se sempre um “culpado” ou uma explicação

que pudesse representar uma saída, ainda que repleta de equívocos que fortalecem e acirram o processo de exclusão, principalmente o sofrido por pessoas que se mostram diferentes física, emocional, intelectual, econômica ou culturalmente, alimentando as relações de poder (mais fortes, mais inteligentes, mais bonitos, mais saudáveis, mais ricos, mais empreendedores) e a divisão entre classes.

Nesses processos de exclusão marcados pelo insucesso escolar, deparamo-nos, na história e frequentemente ainda hoje, com a forte presença da Psicologia, principalmente e infelizmente com o préstimo de seus conhecimentos para realizar diagnósticos que condizem com os ideais de nossa sociedade em estabelecer, de um lado, os competentes, hábeis, e do outro, os incapacitados.

Segundo avaliação de Patto (1990), a psicologia dominante desde o século XVIII até por volta da metade do século XX não se preocupava em explicar as diferenças individuais, buscava apenas compreender como se davam os processos mentais. Nesse período, a definição de quem era anormal era de competência dos médicos, o que influenciou na história de construção de uma psicologia centrado no clínico-médico. Foi por volta de 1930 que a Psicologia se voltou à realização do diagnóstico e tratamento dos considerados desvios psíquicos, de maneira a “justificar o fracasso escolar ou, no máximo, a tentar impedi-lo através de programas de psicologia preventiva baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil” (p.63).

Em relação a isso, Margotto (2004), em investigação das justificativas para a utilização dos testes de aptidão entre 1928 e 1930, defendida num periódico educacional produzido pelo governo de São Paulo, apura que a educação deveria ocorrer em função da classe social, bem como deveriam ser mensurados e classificados os alunos como condição para o bom funcionamento da sociedade. Assim, com respaldo do inquestionável conhecimento científico, imputava-se a cada um, por conta de suas diferenças imutáveis, seu lugar na educação e no conjunto da sociedade e se constuíam explicações sociais em detrimento das diferenças individuais.

(...) foi uma crença cega nos poderes da ciência, uma leitura da sociedade efetuada a partir de um referencial biológico, o evolucionismo, bem como o conjunto de tensões sociais, como movimento operário, e sobretudo os impasses decorrentes da difusão de uma escolarização ávida por resultados (aprovação),

em uma sociedade extremamente desigual, que tornaram o terreno fértil para a proliferação desse tipo de instrumento (p.16).

Assim a Psicologia contribuía para a compreensão dos impasses sofridos pela educação como algo natural, e para tanto os alunos eram o centro de suas explicações para responder às questões de reprovação e evasão escolar. A utilização de testes de aptidão era vista como de grande importância para a sociedade, para a escola e para o aluno.

Deste modo a Psicologia, imbuída da ideologia liberal, deixava de usar as especificidades do processo de desenvolvimento infantil em prol da melhora do ensino, para deter-se em “procedimentos psicométricos frequentemente viesados e estigmatizadores que deslocaram a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências” (Patto, 1990, p.63). Essa prática diferenciava os mais aptos e capazes, que provavelmente não eram os mais pobres, respondendo às desigualdades sociais existentes, e o indivíduo, uma construção da sociedade burguesa, tornava-se a referência central (Bock, 2000).

Quanto a essa forma de exercitar a Psicologia, de compreender os processos de desenvolvimento, de aprendizagem, colaborando para a constituição de estereótipos, Bock (2000) explica que muitos psicólogos são formados dentro dos ideais neoliberais e na perspectiva positivista do conhecimento, e ao tratar do desenvolvimento infantil têm construído teorias que são

(...) descoladas da realidade social na qual esse desenvolvimento toma sentido, ou melhor, na qual, de nossa perspectiva, ele se constitui. (...) E nossos saberes vão então instruir práticas, de profissionais da Educação, que se tornam, com elas em mãos, verdadeiros vigias do desenvolvimento “normal”, isto é, se tornam vigias do desenvolvimento desejado, dominante na sociedade, tomado então como natural (Bock, 2000, p.30).

Analisando essas questões, Moysés (2001) considera que na história da sociedade ocidental sempre houve a necessidade de ordenar, classificar, estabelecer critérios que possibilitassem nomear, segregar e excluir aqueles que se mostrassem diferentes e perturbassem a ordem estabelecida. Em se tratando do uso dos testes de inteligência, a autora

expôs que estes são considerados um dos principais instrumentos para o mascaramento da realidade social e da dominação exercida pela sociedade, com fundamento na alegação das desigualdades e em nome da busca da pseudoigualdade expressa por um enorme contingente numérico. Em consequência disso legitima-se o modo de organização e estruturação da sociedade com a justificativa de colaborar para a melhora do indivíduo, poupando as instituições de questionamentos.

A autora em estudo analisa diversas situações de crianças que “*não-aprendem-na-escola*” e destaca que elas estão circunscritas em uma forma contemporânea de institucionalização invisível, que é marcada pela anuência da sociedade em transmitir à ciência médica a empreitada de rotular e normalizar. Assim, o olhar clínico é ampliado para a aprendizagem escolar, na construção de doenças e de deficiências, no deslocamento e centralização dos problemas escolares no indivíduo. É isso o que a autora chama de institucionalização invisível: atribuem-se ao indivíduo doenças e problemas que não existem, mas são necessários para encarnar na pessoa uma incapacidade que não é sua.

Assim, a normalização da vida envolve a transformação dos problemas que nela existem em doenças e distúrbios. O que foge às normas, que não funciona como esperado, é patologizado, e com isso questões humanas, sociais e econômicas são reduzidas ao biológico, enquadradas nos chamados *desvios* e tratadas (normalizadas) em suas singularidades.

Moysés (2001) percebe que o fracasso escolar vem sendo analisado em outras perspectivas, pois pesquisas mais recentes o veem como consequência, também, das políticas educacionais e como produzido no interior da própria escola; no entanto, para a autora, as áreas da saúde se mantêm indiferentes a tais conhecimentos, com práticas e direcionamentos patologizantes em relação à criança que não aprende. O resultado disso é o número cada vez mais crescente de encaminhamentos dessas crianças para avaliação e para o ensino especializado, ficando elas à mercê do olhar inquiridor da ciência e do “seu” prognóstico.

Segundo Souza (1997), muitas crianças e adolescentes em relação aos quais as queixas compreendem as dificuldades escolares no que tange aos problemas de aprendizagem e de comportamento são encaminhados para tratamento psicológico, numa psicologização dos problemas escolares, que são entendidos como problemas emocionais.

Neste aspecto, nós, profissionais psicólogos, educadores e médicos, temos que estar atentos ao papel que desempenhamos, pois produzimos algumas crianças que passam a ser rotuladas de crianças-problema, de deficientes, e a acreditar que o problema realmente é só delas, e depois inventamos práticas para resgatar tais crianças de seu crivo de incapacidades e

impossibilidades (medicando, encaminhando, tratando), como se desconstruir sentimentos, crenças e rótulos fosse algo simples e preciso e como se uma explicação genérica pudesse dar conta do funcionamento de uma criança, independentemente das relações vivenciadas por ela. Assim, agimos como consultores, e não como copartícipes dessa engenhosidade. É importante lembrar quanto nossas práticas produzem subjetividades (Machado, 1997).

Tais subjetividades também são vislumbradas pelos educadores e psicólogos por meio de suas explicações e expectativas em relação ao seu trabalho, fato que nos permite dizer que as histórias escolares das crianças e de suas vidas produzem realidades e que essas realidades são subjugadas a outras realidades e faltas, na medida em que facilitam a compreensão e a crença de que aprender na escola é para “poucos”. Somente esses poucos conseguem se enquadrar nos planos, conteúdos, métodos e currículos considerados ideais para atingir as metas propostas, de forma a poderem crescer na linha educacional de pontuação estabelecida e concorrer no mercado laboral. Questionamos, no entanto, se a importância e o sentido da aprendizagem escolar realmente condizem com a possibilidade de transformação pessoal e social.

Muitos de nós, profissionais de Psicologia, buscamos categorias, classificações e explicações para o que a criança apresenta, a fim de orientar as ações dos professores e de tantos outros profissionais, ações que muitas vezes deixam para trás todo um funcionamento social e uma multiplicidade de fatores.

Assim, os diagnósticos dão lugar às pressões por um nome, por uma patologização que explique o não aprender. Não resolvem o problema, mas servem para acalmar os conflitos gerados e para imputar um rótulo de incapacidade ao aluno e sua pessoa nas suas inserções sociais. Assim, as crianças são desapropriadas de sua normalidade num “*processo sutil, violento*” (Moysés, 2001, p.49).

A autora destaca que, ao se pensar numa avaliação cognitiva de uma criança, deve-se levar em consideração “suas condições concretas de vida: assim como o desenvolvimento das possibilidades de pensamento é histórico, o olhar dirigido às possibilidades de pensamento de uma criança necessita ser historicamente focalizado” (Moysés, 2001, p.40).

Proença (2002) debruça-se sobre a prática do psicólogo diante da queixa recebida da escola, que, segundo ela, mostra-se muitas vezes distante de considerar a complexa rede de relações envolvidas no processo de escolarização. Para a autora, devemos levar em conta que

O psiquismo é um dos aspectos constitutivos do processo de escolarização, e, ao elegê-lo como aspecto central de sua análise, o psicólogo incorre no erro de desprezar inúmeras outras situações que são constitutivas de ações realizadas pelas crianças e de reações a determinados contextos extremamente hostis. E, mais do que isso, explicita o fato de que o profissional desconhece o que se passa na escola, não tendo a dimensão de que o fracasso ou o sucesso no processo de aprendizagem escolar é muito menos determinado por questões individuais do que por mecanismos relacionais, pedagógicos, institucionais e políticos (p.192).

É importante considerarmos que os aspectos psicológicos fazem parte do universo da escola, compondo as múltiplas relações do indivíduo e da instituição escolar.

Em relação a isso temos encontrado, por outro lado, explicações e conceitos sobre o fracasso escolar que analisam as relações sociais existentes e consideram o homem numa perspectiva histórica. Exemplo disso é a Psicologia Histórico-Cultural, que, para além de uma visão calcada na natureza humana, vê no homem um ser com características construídas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações dialéticas, nas quais um constitui o outro. Assim, os elementos internos, subjetivos, são tecidos nessas relações (Bock, 2000).

À medida que trabalhamos considerando esse fato, devemos lembrar que, segundo Vigotski (2001), o acesso à cultura e aos conhecimentos científicos provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e nessa relação a criança aprende, desenvolve-se, adquire capacidade para movimentar “suas não aprendizagens”. Assim, é importante olharmos para a totalidade, não nos centrarmos naquilo que a criança “não sabe”, no que lhe “falta”, no seu “defeito”, e sim, no que a criança já sabe, naquilo de que ela gosta, no que ela pode aprender, no que está na zona de desenvolvimento proximal, em que o educador adequadamente instrumentalizado pode contribuir para que ela avance e desenvolva-se.

Com isso o profissional de Psicologia deverá considerar essas possibilidades nas avaliações, ajudando o educador a entender esse processo de aprendizagem pelo qual passa ou pode passar o aluno (com deficiência ou não) e do qual faz parte. Deverá igualmente considerar a importância da mediação e das relações escolares para que o aluno aprenda e dê sentido a isso para o próprio desenvolvimento e o de uma sociedade em transformação.

De acordo com Meira (2003), Patto, por exemplo, prestou uma grande contribuição para a reflexão sobre a possibilidade do exercício de uma psicologia escolar crítica, ao redirecionar o olhar para o complexo processo educacional (fim da década de 1980 e início da de 1990), na busca por romper com explicações e atuações centradas nos alunos e familiares considerados problemas. Assim, caminhava-se em direção a pressupostos críticos no que tange à concepção de homem, de escola e de sociedade e às relações entre eles considerando-se o contexto histórico do capitalismo.

Neste prisma, para as autoras B. P. Souza (2007) e Proença (2002), o objeto de intervenção, de investigação, quando se trata da queixa escolar, é como se dá a rede de relações entre os envolvidos, por acreditarem que a escola configura-se como um espaço em que as relações individuais e sociais se desenvolvem numa rede complexa, que deve ser considerada a fim de que haja uma movimentação no sentido do desenvolvimento dos que dela participam e de superação da situação produtora da queixa. Nessa direção, como expusemos anteriormente, acreditamos nos postulados da Psicologia Histórico-Cultural quando pressupõe que os homens “são suficientemente criativos para encontrar meios de satisfazer suas necessidades ou para criar outras, movimentando assim o processo de desenvolvimento ou de humanização” (Silva, Facci, Eidt, Tuleski e Barroco, 2008, p.417). Para estas autoras, fazer uma ciência crítica (psicologia, pedagogia), que permita essa desnaturalização das explicações sobre o não aprendizado dos alunos, deve envolver o exercício “(...) de pôr os fatos em relação entre si e com as condições objetivas da realidade” (p.415). Reafirmam ainda a importância de desconfiar do que se mostra naturalmente constituído, para além das aparentes apresentações do insucesso escolar.

Concordamos com essas autoras, pois cotidianamente vemos o estranho se tornar natural pela frequência com que ocorre e por, forçosamente, em pesquisas, observações e avaliações, buscarmos encontrar o que já era naturalmente esperado, principalmente quando tratamos dos alunos considerados problemáticos ou deficientes e quando nos voltamos para professores considerados incapazes. Realidades sociais são reduzidas a uma realidade individual e explicações simplistas são generalizadas e facilmente aceitas ao se considerarem como causas do não aprendizado esperado dos alunos comprometimentos orgânicos e emocionais, desvinculando-se o indivíduo da história de sua sociedade. Deixamos de considerar importantes aspectos da realidade do processo de escolarização, os determinantes sociopolítico-culturais.

Em suma, acreditamos que hoje as práticas de psicólogos escolares em relação à queixa nem sempre caminham por um viés crítico, por ainda centrarem-se num modelo clínico de atuação, em que os problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem do aluno são tomados somente como orgânicos, como de incapacidade intelectual, como algo cristalizado. Ao contrário, de acordo com Meira (2003), uma atuação fundamentada numa concepção crítica necessita negar as aparências ideológicas, apreendendo a totalidade dos fatos e considerando suas múltiplas determinações e a possibilidade de vir a ser da sociedade.

Tal psicologia deve contribuir para desnaturalizar a crença de que a pessoa com deficiência é naturalmente fracassada por múltiplas determinações. É preciso desvelar o fenômeno educacional da criança com deficiência intelectual; estranhar, questionar por que tantas delas passam anos ou a vida inteira frequentando instituições educacionais especiais, avalizadas por avaliações prognósticas de incapacidade. Acreditamos que nós, psicólogos, não podemos discutir a questão da deficiência, do ensino dirigido a essas pessoas, sem discutir e considerar o contexto da sociedade, da família e das escolas constituído no tempo e encontrado hoje.

Devemos refletir e nos questionarmos: até onde os ideais de (des)valorização do indivíduo não estão presentes também nas concepções e ações de nós psicólogos? Não será mais fácil, para o “bom funcionamento” do sistema escolar, que os alunos com deficiência continuem com diagnósticos fechados, na medida em que estes podem camuflar uma rede de fracassos, inviabilizando a existência de qualquer queixa sobre as dificuldades de aprendizagem desse aluno, já que a falha orgânica fala por si mesma? Por que insistimos em realizar diagnóstico apenas do aluno com deficiência, acreditando que a origem dos problemas escolares esteja em seu interior? Que olhar lançamos para as relações que se constroem cotidianamente nas escolas especiais, no campo social do qual fazem parte?

As contradições de nossas práticas devem nos encaminhar para refletirmos sobre os processos de avaliação e a que concepção de homem e de sociedade estamos vinculados e que colaboramos para manter. Por fim, acreditamos que o exercício de uma reflexão crítica sobre nossas práticas profissionais e escolares e sobre as relações de poder deve ser constante, considerando que também fazemos parte dos equívocos e não podemos isolar o homem do mundo social em que está inserido e que lhe dá sentido. É preciso “Injetar realidade social em nossos saberes e fazeres; estranhar a realidade da forma como se apresenta e jamais naturalizá-la; tomar a realidade como histórica, entendendo que ela está em movimento e que nossa ação contribui na direção desse movimento (...)” (Bock, 2000, p.31).

4- DO PROCESSO DA QUEIXA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A pesquisa empírica foi desenvolvida com fundamento no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, cuja base central é a compreensão do homem como um ser social, histórico e cultural, e assim, dotado de um psiquismo constituído nas relações que estabelece com a sua realidade social. Destacamos que a Teoria Histórico-Cultural possui como base metodológica e princípios epistemológicos o Materialismo Histórico-Dialético, defendido por Marx (1818-1883). Como afirma Duarte, “(...) existe na postura dessa corrente da psicologia, a nítida influência da concepção de Marx sobre o vir-a-ser histórico da vida em sociedade” (1996, p.105), haja vista que a história é tomada como um processo de superação da naturalidade das relações sociais alienadas. Nas próprias palavras de Vigotski (1996), “A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história (...)” (p.393), uma vez que eles mesmos se constituem dialeticamente.

Para Shuare (1990), a complexidade com que se coloca o objeto de estudo da Psicologia necessita da aplicação do método dialético para investigar e explicar os fenômenos a serem estudados pelo pesquisador.

Assim, considerar o homem na perspectiva de sua realidade social pressupõe compreender que é na existência desse homem, nas contradições do seu movimento, que se descobre o que ele é, e não em algo externo a essa existência. Deste modo, é na atividade prática e concreta do homem que se fundamenta o processo de conhecimento acerca dele. Além disso, pode-se dizer que é num processo de apreensão teórica e de análise dos fatos que se realiza o conhecimento da realidade histórica. Para tanto, é preciso desvendar as leis que produzem os problemas mediante a leitura de suas relações, desvelando algumas contradições ideologias presentes (Andery & Sérgio, 1996).

Na concepção de Frigotto (2001), a proposta metodológica marxista demanda uma postura e concepção de mundo que buscam apreender a realidade histórica com vista a novos conhecimentos, num movimento de superação e de transformação. Nesta perspectiva, o método está vinculado a uma concepção de mundo, de realidade e de vida no seu conjunto. “Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação” (p.79).

Acreditamos que esse movimento é aplicado ao se olhar para a sociedade, para a sua história, para a sua transformação, e que ele é permeado de contradições, antagonismos e conflitos. Marx procura descobrir a contradição existente nos fenômenos, “(...) seus elementos

antagônicos e o movimento que leva à sua solução, à negação da negação” (Andery & Sérgio, 1996, p.411). Em sua concepção, os fenômenos se constituem e se transformam na multiplicidade, não sendo uma ação isolada de variáveis o que os determina. Acreditamos que com isso Marx contraria o determinismo e o naturalismo que tanto se apregoam, principalmente na educação, quando vemos explicações reducionistas sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, por exemplo, ao centralizar neles a “culpa” pelo seu não aprendido, excluindo de análise as múltiplas determinantes envolvidas.

Entender os processos educativos envolvidos na educação da pessoa com deficiência intelectual na perspectiva dos fundamentos marxistas, *num exercício de análise marxista*, exige que direcionemos nosso olhar para além da aparência, captando as contradições e ideologias presentes. Assim, é significativo considerarmos a organização da sociedade e da educação que a pessoa com deficiência vivencia historicamente, pois o homem é parte de um todo, e é a partir da visão do conjunto que se pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro, e “(...) a totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem” (Konder, 1995, p. 37).

Na perspectiva de Andery e Sérgio (1996), com o respaldo do conhecimento teórico podemos conhecer a prática em que o pesquisado está envolvido. Além do modelo teórico aplicado durante a pesquisa há, portanto, o papel central do pesquisador e de sua atividade intelectual e pensante, responsável pela construção da pesquisa.

Neste aspecto, considera-se importante a utilização de um instrumento/técnica que propicie ao outro expressar-se no contexto de relação que envolve a pesquisa. Nesta linha, Aguiar (2001) acredita que as falas dos sujeitos históricos são construções que devem ser consideradas historicamente, num contexto de múltiplas determinações. Em suas palavras, “(...) o indivíduo, apesar de ser único, contém a totalidade social e expressa nas suas ações, pensamentos e sentimentos (...) que pode revelar algo constitutivo de outros sujeitos semelhantes” (p.140).

Neste prisma, optamos por um instrumento que constitui uma via interativa e provocativa da expressão do outro, a fim de construir as informações que são objeto da pesquisa. Em consonância com os objetivos dessa pesquisa, uma técnica que vem ao encontro de tais proposições é a entrevista.

Para Lüdke e André (1986), a entrevista se caracteriza por propiciar uma relação de interação, numa atmosfera que envolve o entrevistador e o entrevistado. “A entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das

informações desejadas” (p.34). Essa característica está presente, principalmente, na entrevista semiestruturada, em que não há a imposição rígida de ordem das questões e conta-se com o apoio de um roteiro, de um esquema básico que permite flexibilidade e as adaptações necessárias. Na entrevista com professores este tipo é recomendado pelos autores justamente pelas características evidenciadas, por ser uma expressão da linguagem, uma expressão de si.

A partir da construção das informações, da realidade acerca da possibilidade de existência da queixa escolar, das dificuldades de aprendizagem na Educação Especial relacionadas às concepções e atuações dos educadores diante das dificuldades de seus alunos, torna-se necessário definir um método de organização para análise da realidade apreendida, ou seja, de como discutir e organizar os conceitos e categorias expressos, para então se proceder à sua análise, numa relação entre o universal e o particular.

Dito isto, vale mencionar que para a organização das informações a partir das entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo. Chizzotti (1991) esclarece que este é um método de tratamento e análise das informações, das formas como nossos participantes configuram o social. O objetivo deste tipo de análise é “(...) compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (p.98).

Esta técnica permite organizar as informações na forma de

(...) características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem as informações ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (Chizzotti, p.99, 1991).

De acordo com Rocha e Deusará (2005), a análise de conteúdo consiste em captar uma mensagem que está por trás da superfície textual, sendo utilizada para o tratamento de dados que visa a identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema. Ressalta-se que na análise de conteúdo empregou-se, entre as técnicas possíveis, a análise categorial para trabalhar com as informações das entrevistas. A fim de facilitar e possibilitar uma melhor visualização, as informações foram agrupadas em tabelas, e posteriormente, no intuito de compreendê-las e analisá-las dentro da realidade engendrada, no sentido de apreender as

determinações constitutivas das relações entre as partes e a totalidade, apoiamo-nos também nos fundamentos teóricos trazidos no referencial bibliográfico deste trabalho.

4.1- Participantes

Esta pesquisa foi realizada com educadores de três escolas de Educação Especial localizadas em três cidades do Interior do Paraná. Tais escolas, denominadas popularmente de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), são partes integrantes do movimento apaeano brasileiro, que e se constitui como uma organização não governamental (ONG) de caráter filantrópico, cultural, assistencial e educacional, sem fins lucrativos, gerenciada nacionalmente pela Federação Nacional das APAEs, e em âmbito estadual, pela Federação das APAEs do Estado do Paraná.

A escolha por pesquisar APAEs, e não outras escolas para deficientes intelectuais, deveu-se ao conhecimento prévio destas instituições por parte da pesquisadora e à sua experiência com elas. Por outro lado, optamos por pesquisar estas três escolas em específico em função da proximidade geográfica e de contatos anteriores realizados com parte delas, resultantes da participação em estágios e projetos que permitiram conhecer um pouco de sua dinâmica e ter certa abertura para a realização desta pesquisa.

As APAEs, segundo a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), constituem-se como modalidade de ensino voltada à formação do indivíduo com vistas ao exercício da cidadania. Ainda de acordo com essa mesma lei, os alunos matriculados na instituição são enquadrados por idade nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental nelas disponíveis.

Em termos de características gerais, as três instituições pesquisadas possuem projeto político-pedagógico, trabalham em parceria com as prefeituras municipais e com o Núcleo Regional Estadual de Educação. Recebem e aceitam as pessoas com deficiência intelectual em qualquer época do ano e sem restrições quanto à idade.

Os alunos chegam até a estas instituições por meio de encaminhamentos realizados por outras instituições escolares, familiares, médicos ou pela comunidade em geral. Com o encaminhamento, a pessoa candidata a frequentar a escola passa por uma avaliação multiprofissional, realizada pela equipe técnico-pedagógica da escola (assistente social, psicóloga, pedagoga, fonoaudióloga, fisioterapeuta, etc.) e, se necessário, é encaminhada para a avaliação de outros profissionais fora da escola, para realização, por exemplo, de avaliações e exames mais específicos. Nessa oportunidade a equipe realiza um estudo de caso da pessoa

com deficiência. Se for identificada a necessidade de o aluno frequentar a APAE, levam-se em consideração sua idade e seu desenvolvimento acadêmico para poder inseri-lo em um determinado programa ou nível de que a escola disponha. Os alunos atendidos têm deficiência intelectual, podendo também apresentar deficiência sensorial (auditiva e visual) e física (perda ou redução da capacidade motora).

Nas três instituições são frequentemente realizadas reuniões pedagógicas com os educadores para avaliação do trabalho desenvolvido, além de conselhos de classe.

Para uma maior compreensão do contexto em que trabalham os participantes, a seguir descreveremos algumas das características peculiares a cada instituição. Consideramos ainda que, em função do sigilo para manter ocultas as instituições e resguardar seus nomes e os dos professores participantes, foram assim denominadas: escola 1 (G1), escola 2 (G2) e escola 3 (G3).

A escola do G1 possui 34 funcionários, dos quais 14 são professores. Sua equipe técnico-pedagógica é composta por pedagogas, fisioterapeutas, uma psicóloga, uma assistente social, uma fonoaudióloga, uma terapeuta ocupacional e outros. Nessa instituição são atendidos aproximadamente 130 alunos, distribuídos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Quando o aluno completa 16 anos e permanece na escola, ele é incluído nas oficinas de preparação e qualificação para o trabalho. Além disso, na escola os alunos participam de atividades diferenciadas, como música, educação física, etc.

As idades dos alunos que frequentam variam entre seis meses e 69 anos. O tempo de frequência é estabelecido em função do tipo de deficiência e do grau de comprometimento. O nível socioeconômico das famílias, de acordo com as informações da escola, em geral é considerado baixo (Classe E), pois sobrevivem com a renda de cerca de um salário mínimo, na dependência do Benefício de Prestação Continuada. Na grande maioria das famílias somente um dos genitores trabalha, muitas vezes pela necessidade de atendimento e atenção diferenciada à pessoa com deficiência.

A instituição em foco proporciona aos funcionários e educadores formação continuada, em que eles participam de grupos de estudo na própria escola, de formações propostas pelo município, pelo Núcleo Regional Estadual de Educação, pela Federação das APAEs, etc. A instituição analisa a possibilidade de inclusão dos seus alunos no Ensino Regular através das avaliações e conselhos de classe realizados, em que se verifica a evolução educacional do aluno, e em conjunto com isso, faz-se também a avaliação psicopedagógica do

educando. Já foram incluídos 15 alunos ao todo, distribuídos no Ensino Regular e na Classe Especial.

A escola G2 possui 56 funcionários, dos quais 22 são professores da instituição. Conta com uma equipe técnica composta por psicólogos, fisioterapeuta, pedagogas, assistente social, terapeuta ocupacional e outros. Presta atendimento a aproximadamente 260 alunos, dos quais 22 a frequentam em período integral, por viverem em situação considerada de risco. Estes alunos encontram-se distribuídos entre 1) Educação Infantil, que compreende a fase I, de estimulação essencial (com idade de 0 a 3 anos); 2) a pré-escola (4 a 6 anos); 3) o Ensino Fundamental, que constitui a fase II, a de escolarização (7 a 14 anos) e a fase III, de escolarização (educação de jovens e adultos); e 4) a profissionalização (iniciação e qualificação e colocação no trabalho), a partir dos 16 anos. O aluno de idade igual ou superior a 16 anos que apresente um bom desempenho escolar, a família é orientada a colocá-lo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O nível socioeconômico das famílias dos alunos que frequentam a escola (de acordo com informação da própria escola) é, em cerca de 80% dos casos, considerado baixo.

A escola oferece também atividades complementares envolvendo oficinas com atividades manuais, música, dança, artes e educação física, e tem projetos como treinamento esportivo, informática, fanfarra e horta comunitária.

Vale destacar que há na escola a perspectiva de incluir seus alunos no ensino regular. Para tanto é realizada avaliação psicoeducacional, a fim de verificar se o aluno atingiu o nível cognitivo necessário (interpretação, leitura, escrita, operações matemáticas) para acompanhar o ensino regular. Além disso, se consulta a família, com o intuito de averiguar a possibilidade de aceitação da inclusão. Em média, são realizadas duas inclusões por ano (não souberam informar o número total exato de inclusões realizadas ao longo de existência da escola).

Por fim, a escola G3 é uma instituição que possui, ao todo, 61 funcionários, dos quais 37 são professores. A condição socioeconômica dos familiares dos alunos atendidos varia desde os de classe mais baixa até os de classe mais alta (de acordo com as informações da escola).

A instituição possui dois complexos escolares, com atendimento a partir do nascimento. O complexo que foi objeto desta pesquisa é composto de aproximadamente 300 alunos, distribuídos nas seguintes etapas: 1) Educação Infantil (80 alunos), que compreende a estimulação precoce e atende alunos de 0 a 4 anos e o pré-escolar alunos de 4 a 7 anos; e 2) Ensino Fundamental (120 alunos), que trabalha com alunos de 7 a 15 anos nos programas I,

II, III e IV. Após os 15 anos muitos são encaminhados para a subsede, o outro complexo, onde são realizados projetos que visam à sua preparação e encaminhamento para o mercado de trabalho. Além disso, possuem a profissionalização e a Educação de Jovens e Adultos na instituição. De acordo com as informações da escola, o período de permanência dos alunos na instituição varia conforme seu desenvolvimento, sua patologia e os atendimentos proporcionados.

A instituição conta com uma equipe técnica composta por funcionários efetivos: fisioterapeuta, fonoaudióloga, assistente social, psicóloga e pedagoga, que não realizam atendimento clínico, e sim, educacional. Além disso, conta com voluntários como médicos especialistas, dentista e outros.

São oferecidas, além da escolaridade, as atividades complementares, em que uma vez por semana (45 minutos) são realizadas as aulas de música, educação física, artes e artes literárias e ainda informática (uma hora).

Essa escola (G3) trabalha com a possibilidade de inclusão, e para isso faz parcerias com centros de Educação Infantil e com escolas do Ensino Regular. Consta que no ano letivo de 2008, a partir do projeto Inclusão Responsável, a instituição promoveu cerca de 100 alunos para o Ensino Regular. Para isso a escola, nas pessoas de sua equipe técnico-pedagógica e do professor do aluno em questão, avalia o desenvolvimento acadêmico e a sua autonomia, averiguando a possibilidade de ele ser incluído. Muitas famílias, por iniciativa própria, fizeram a opção por matricular os filhos em escolas de Ensino Regular.

Salientamos que as informações que permitiram caracterizar as escolas G1, G2 e G3 foram fornecidas mediante o preenchimento de uma ficha de identificação que um funcionário da escola (pedagoga, assistente social) se responsabilizava por preencher, o que resultou em nem sempre fornecerem todas as informações solicitadas, bem como nos inviabilizou, em alguns momentos, a sua padronização.

A amostra desta pesquisa foi então constituída por 21 educadoras, sendo sete de cada escola especial. Estas exercem seu trabalho nas turmas de Educação Infantil e /ou Ensino Fundamental, ou ainda como coordenadoras pedagógicas.

Como foi mencionado anteriormente, as escolas receberam a denominação de G1, G2 e G3 e cada participante recebeu uma identificação correspondente à ordem das respostas das entrevistas e ao grupo do qual faz parte. Como exemplo citamos: o participante 01 da escola G1 é indicado como P1G1, e assim consecutivamente. Todos os participantes (G1, G2, G3) são do sexo feminino.

Para facilitar a visualização das informações concernentes aos educadores participantes, optamos por organizá-las e sistematizá-las, como verificado no quadro abaixo.

Caracterização dos participantes

Participantes (P)	G1	G2	G3
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	Entre 32 e 39 anos: 01-32 anos; 01-33a ; 01-34a ; 01-36a ; 01-37a ; 01-38a e 01-39a	Entre 29 e 38 anos: 01-29 anos; 02-31a ; 01-35a ; 02-36a ; 01-38a	Entre 34 e 61 anos: 01-34 anos; 01-38a ; 01-44a ; 01-46a ; 01-48a ; 01-52a ; 01-61a
Graduação	Todos possuem;	Todos possuem;	Todos possuem;
Pós-graduação e Estudos Adicionais	03- Especialização em Educação Especial; 04- Estudos Adicionais em Deficiência Intelectual.	04- Especialização em Educação Especial; 03- Duas Especializações em Educação ou Educação Especial	07- Especialização em Educação Especial; 02- Especialização em outra área da Educação
Atividades exercidas	01- professora na Ed. Infantil (pré-escolar); 01- Coordenadora pedagógica e 05- professoras do Ensino Fundamental (Escolar)	02- professoras na Ed. Infantil (pré-escolar); 01- Coordenadora pedagógica e 04- professoras do Ensino Fundamental (Escolar)	02- professoras na Ed. Infantil (pré-escolar); e 05- professoras do Ensino Fundamental (Escolar)
Tempo de experiência nas atividades exercidas	(3 meses à 15 anos) ; 0 a 5 anos- 04 P.; 6 a 10 anos- 02 P.; 11 a 15 anos- 01 P.	(2 meses à 20 anos) ; 0 a 5 anos- 05 P.; 6 a 10 anos- 01 P.; 11 a 20 anos- 01 P.	(2 à 31 anos) ; 1 a 5 anos- 04 P.; 6 a 10 anos- 01 P.; 11 a 15 anos- 01 P.; 30 a 35 anos- 01 P.
Tempo de experiência na educação de Deficientes Intelectuais	(6 à 17 anos) ; 5 a 10 anos- 04 P.; 11 a 15 anos- 02 P.; 16 a 20 anos- 01 P.	(2 à 20 anos) ; 1 a 5 anos- 03 P. 6 a 10 anos- 03 P.; 15 a 20 anos- 01 P.	(2 à 40 anos) ; 1 a 5 anos- 01 P. 10 a 15 anos- 03 P.; 20 a 25 anos- 01 P.; 30 a 35 anos- 01 P.; 36 a 40 anos- 01 P.

4.2- Materiais

Os materiais nós os utilizamos para a realização da pesquisa empírica, e foram os seguintes: documento de anuência da escola, o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido, ficha de identificação dos participantes, ficha de identificação dos participantes, ficha de identificação da instituição, entrevista e gravador.

- O documento de anuência da escola foi elaborado e entregue às escolas solicitando a autorização da Direção (Apêndice 1).
- O Termo de consentimento livre e esclarecido foi apresentado aos participantes, e cada um, após sua leitura e informação sobre os objetivos, pôde concordar ou não em participar da pesquisa. Feito isso, eles realizaram o preenchimento declarando ter recebido informação sobre o objetivo do estudo e o assinaram, resultando no seu consentimento (Apêndice 2).
- A ficha de identificação dos participantes foi entregue aos participantes com a solicitação de que a preenchessem com as informações requeridas sobre idade, sexo, experiência e formação acadêmica (Apêndice 3).
- A ficha de identificação da instituição foi apresentada à coordenação para que respondesse às questões que contemplam a caracterização da instituição, tais como: número de alunos e de funcionários, caracterização dos alunos atendidos, níveis e tipos de atendimentos oferecidos, inclusão (Apêndice 4).
- A entrevista, instrumento elaborado pela pesquisadora, constituiu-se de um roteiro com nove itens que a nortearam. Esse instrumento foi organizado a partir de leituras e reflexão de textos, de maneira que pudesse atingir os objetivos propostos na pesquisa (Apêndice 5).
- O gravador, com a permissão dos participantes, foi utilizado durante as entrevistas.

4.3- Procedimentos

Para a realização da pesquisa, primeiramente procedemos às visitas às APAEs, a fim de pontuar os aspectos fundamentais, objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como a importância da participação da escola. Procuramos esclarecê-las ainda acerca das questões éticas envolvidas, quanto ao sigilo das informações construídas e ao cuidado no seu tratamento, e garantimos que o nome da escola e a identidade dos participantes seriam preservados.

Entregamos à Direção o documento de anuência da escola, solicitando a confirmação da autorização para a construção das informações da presente pesquisa e explicitando que o documento assinado pela Direção seria apresentado ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá.

A partir do parecer favorável do Comitê de Ética (Anexo 1) contatamos as escolas G1, G2 e G3 e verificamos as possibilidades de elas disponibilizarem os educadores para o agendamento e realização das entrevistas no período que melhor lhes conviesse. Assim realizamos o contato com os participantes da pesquisa na própria escola em que trabalham, a fim de explicar os objetivos e procedimentos a ela concernentes e apresentar o termo de consentimento. Após a anuência dos participantes, foi-lhes entregue a ficha de identificação com o intuito de obter informações de ordem pessoal (idade, sexo, escolaridade, formação) e profissional (experiência profissional, atuação atual), a qual foi por eles preenchida.

Em seguida, foi realizada a entrevista com os participantes, que se apoiou num roteiro, procurando abranger os objetivos inicialmente propostos pela pesquisa. Destacamos que, à medida que eram respondidas as questões, de acordo com as necessidades e questionamentos do educador, procuramos esclarecer suas dúvidas. A partir do consentimento dos entrevistados foram gravadas as entrevistas e na oportunidade foi reforçada a questão ética e o cuidado no tratamento dos dados e foi firmado o compromisso de devolver-lhes o trabalho de pesquisa realizado.

Também entregamos a um dos educadores da equipe técnico-pedagógica uma ficha de caracterização da escola, contemplando informações referentes a ela, à clientela atendida e às inclusões realizadas.

4.4- Resultados e discussões

Como já foi exposto, as informações obtidas com as entrevistas realizadas com os educadores das escolas especiais para deficientes intelectuais foram examinadas mediante a análise de conteúdo, sendo aqui organizadas em categorias e, para melhor visualização, apresentadas em tabelas. A partir disso, foram discutidas nos aspectos que mais chamaram a atenção, num exercício de reflexão fundamentadas no referencial teórico presente neste estudo.

1- *Compreensão dos participantes acerca da queixa escolar*

Categorias

1.1- *Não respondeu à questão*: envolveu respostas dos participantes cujo conteúdo não responde à questão proposta. Exs: “[...] quando a gente se reúne nos conselhos de classe, vai tá colocando a queixa, normalmente é a mesma do professor de artes, de música, porque cada aluno tem as suas peculiaridades, a dificuldade instalada ali [...]”; “[...] Só que, o que está acontecendo, está vindo muito aluno do ensino regular para nós com esta queixa, de dificuldade de aprendizagem”.

1.2- *Dificuldade específica que o aluno tem*: abordou respostas dos participantes que compreendem as dificuldades de aprendizagem como algo específico de cada aluno e necessitam de ações específicas. Exs.: “[...] A dificuldade de aprendizagem ela está focada no parâmetro do que o aluno tem, pode ser uma dislexia, uma discalculia [...]”; “[...] um aluno na matemática que tem muitas dificuldades”; “É a dificuldade que cada um vai apresentar, com determinadas necessidades de estar agindo ali, para resolver aquele problema, né [...] para ele superar aquela limitação, aquela dificuldade”.

1.3- *Quando se trabalha com os alunos e não se obtêm resultados*: compreende as respostas dos participantes que entendem que as dificuldades dos seus alunos estão em não conseguirem aprender nem mesmo com atividades diferenciadas, o que resulta em não avançarem. Exs: “[...] Você trabalha, trabalha com atividades diferenciadas e não têm resultados”; “[...] É até onde o aluno pára, até onde ele conseguir”.

1.4- *Dificuldade de aprendizagem decorrente do comportamento inadequado da criança*: compreendeu as respostas dos entrevistados que relacionam as dificuldades de aprendizagem de seus alunos aos problemas de comportamento. Ex: “O que eu vejo na nossa realidade é o comportamento, que o comportamento da criança [...] ela vem com um comportamento inadequado, e você vai trabalhando para que ela aprenda”.

1.5- *O aluno que tem mais dificuldade em assimilar, reter e/ou registrar os conhecimentos e/ou em fazer elaborações mais complexas*: compreendeu as respostas dos entrevistados que enfatizaram as dificuldades de aprendizagem dos alunos no que tange à assimilação, retenção e/ou o registro do conhecimento e/ou à realização de elaborações mais complexas. Exs.: “[...] então o aluno tem mais dificuldade de assimilar e reter o conhecimento e fazer elaborações mais complexas”; “É realmente de assimilar o conhecimento [...], mas na hora ali de assimilar e colocar no papel não vai, porque ele tem uma dificuldade muito

grande... alguns fazem uma interpretação boa, mas os registros eles não fazem, eles têm bastante dificuldade”.

1.6- *Dificuldade de aprendizagem associada à prática pedagógica*: envolveu as respostas dos entrevistados que entendem as dificuldades dos alunos como relacionadas à metodologia utilizada pelo professor e à qualidade de sua mediação. Exs.: “A gente que está direto trabalhando, estudando, indo atrás de soluções desse tipo de queixa [...], nem sempre são as dificuldades do aluno, são dificuldades de metodologia, metodologias inadequadas”; “[...] mas essa questão da queixa, do não aprender [...] mas eu vejo que o não aprender é uma questão de qualidade mesmo, é uma questão do investimento que o professor faz em cima dessa dificuldade desse aluno”.

1.7- *Alunos que não conseguem acompanhar os conteúdos propostos*: aglutinou as respostas dos participantes que expressaram a dificuldade do aluno em seguir os conteúdos propostos em determinado nível de trabalho. Ex: “[...] olha, tirando pela minha experiência, pelos meus alunos, são aqueles que não conseguem acompanhar o conteúdo e o conhecimento daquele... da nossa parte. É nível, né?”.

1.8- *Dificuldades em desenvolver-se em todas as disciplinas*: refere-se às respostas que tratam as dificuldades dos alunos abrangendo as mais diversas disciplinas. Ex: “Então esses alunos têm uma dificuldade em conseguir desenvolver mesmo, não só na área de português, de matemática, de ciências, engloba todas as disciplinas [...]”.

1.9- *Alunos com deficiência acentuada em que se trabalha com métodos específicos*: compreendeu as respostas dos entrevistados que destacaram a dificuldade de seus alunos como acentuada, necessitando de métodos específicos. Ex: “[...] Então agora a gente está tentando trabalhar o método [...]”.

1.10- *Dificuldade de aprendizagem em decorrência de uma falha no processo de escolarização*: incluiu respostas dos participantes que compreendem que as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos devem-se a uma falha em algum momento do seu processo de escolarização. Ex: “É alguma coisa que a criança na sua fase pré-escolar [...], alguma coisa ficou ali, que não se resolveu [...], e deveria ter sido resolvido isso e vai passando para as séries iniciais, na primeira, na segunda, na terceira e vai pulando”.

1.11- *Comprometimento no processo de aquisição da leitura e/ou da escrita*: incluiu as respostas que entendem haver comprometimento no processo de aquisição da leitura e/ou da escrita no que se refere às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Ex: “Então é algo que pode comprometer um destes dois processos”.

Tabela 1 – Compreensão dos participantes acerca da queixa escolar

Categorias	G1		G2		G3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1-Não respondeu a questão	-	-	4	44.4	5	62.5	9	33.3
2-Dificuldade específica que o aluno tem	3	30	1	11.1	1	12.5	5	18.5
3-Quando se trabalha com os alunos e não obtém resultados	2	20	-	-	-	-	2	7.4
4-Dificuldade de aprendizagem decorrente do comportamento inadequado da criança	-	-	2	22.2	-	-	2	7.4
5-O aluno que tem mais dificuldade em assimilar, reter e/ou registrar os conhecimentos, e/ou em fazer elaborações mais complexas	2	20	-	-	-	-	2	7.4
6- Dificuldade de aprendizagem associada à prática pedagógica	-	-	-	-	2	25	2	7.4
7-Alunos que não conseguem acompanhar os conteúdos propostos	1	10	-	-	-	-	1	3.7
8-Dificuldade em desenvolver-se em todas as disciplinas	1	10	-	-	-	-	1	3.7
9-Alunos com deficiência acentuada em que se trabalha com métodos específicos	1	10	-	-	-	-	1	3.7
10-Dificuldade de aprendizagem em decorrência de uma falha no processo de escolarização	-	-	1	11.1	-	-	1	3.7
11-Comprometimento no processo de aquisição da leitura e/ou da escrita	-	-	1	11.1	-	-	1	3.7
Total	10	100	09	100	8	100	27	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

A priori, numa leitura das respostas dos participantes categorizadas na tabela 1 como um todo, é possível perceber que houve uma significativa variedade nas suas respostas - o que pode ser considerado como uma falta de convergência de entendimentos quanto ao que lhes parece representar a queixa escolar -, ou ainda que essa expressão não é corriqueiramente utilizada na práxis das instituições em questão, sendo comumente utilizada nas escolas de ensino regular. Por outro lado, pode indicar ainda uma possível naturalização dos problemas evidenciados no seu cotidiano, vistos como algo comum aos alunos atendidos nas suas

escolas, e não como um fenômeno à parte, diferencial. Poderíamos arriscar-nos a dizer que uma expectativa baixa em relação ao aprendizado dos alunos pode invalidar a ideia da existência de uma queixa ou possível fracasso escolar, como é de esperar numa sociedade que desvaloriza o conhecimento.

Refletimos também sobre a possibilidade de tais respostas, no que tange à sua variação, virem ao encontro da variabilidade dos problemas encontrados pelo educador em sua práxis, que para ele podem ser representativos da queixa escolar.

Os apontamentos referidos nos levam a pensar, em paralelo, na categoria *não respondeu a questão*, que apresentou a maior representatividade de respostas (33.3%). Este “silenciar-se” diante da questão da queixa pode indicar que os educadores não têm as ferramentas para compreendê-la, ou mesmo para identificá-la no cotidiano escolar.

Assim, nesta os educadores expressaram suas dificuldades em referir o que entendiam sobre queixa escolar e as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Com isso suas respostas ora vinham para justificar as dificuldades dos seus alunos, ora para falar do lugar da queixa no ensino regular, ora para explicitar sua presença no cotidiano escolar da Educação Especial, mas não corporificada como tal. “[...] *Eu acho que é um grupo de assuntos que os profissionais na área fazem comentários sobre isso, né? [...]*” (P2/G2). A queixa aparece mais na perspectiva de um relato comum do cotidiano escolar, como algo mais natural e não com uma conotação propriamente de problema, ou de algo que se apresente para além do esperado e surpreenda. São lamentos que ressoam em seu cotidiano, mas não se problematizam, por isso não avançam.

Tais informações podem apontar para uma cristalização e homogeneização dos processos de não aprender do aluno com deficiência intelectual da Educação Especial, ou para a solidificação do mito de que aprender pertence a um tipo de aluno ideal, que - é claro!... - se encontra longe dos alunos objeto desta pesquisa. Sobre isso Patto (1990) nos traz que a escola ensina de acordo com modelos considerados adequados à aprendizagem de um aluno tido como ideal intelectual e biologicamente e, aqueles que não correspondem a tais ideais são reveladores de problemas de aprendizagem em razão de suas disfunções psiconeurológicas. Uma análise neste sentido exclui o complexo universo de questões institucionais, políticas, individuais componentes do cotidiano escolar que levam ao seu fracasso. É preciso contextualizar no âmbito de um processo maior a questão do desempenho escolar desses alunos, haja vista que é construída socialmente, e não apenas biologicamente.

Ao analisar tais questões, consideramos os ideais da sociedade, que classifica e valoriza alguém como bom aluno pelas suas condições emergenciais em corresponder aos requisitos de desenvolvimento “adequado” num tempo e espaço determinados. Bueno (1997) acrescenta que a pessoa com deficiência, considerando-se tais ideais, não é capaz de produzir da mesma forma que a não deficiente, por não possuir as mesmas características que a habilitaram para tanto, e deste modo é qualitativamente diferente.

Assim, refletimos sobre a necessidade de romper com preconceitos e estereótipos que contribuem para a crença de que as pessoas com deficiência intelectual são incapazes, ou mesmo que contêm em si seu próprio aniquilamento. É preciso considerar e fazer movimentar as possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores dessas pessoas.

Para Amaral (1998), uma leitura contrária a isso fortalece a existência de mitos como o da generalização indevida, em que a pessoa com deficiência fica restrita à condição de ineficiência. Assim, de acordo com a autora, há uma referência ao preconceito, em que este se configura como uma predisposição perceptual, fazendo com que os indivíduos não percebam a totalidade da pessoa com deficiência, deixando-se levar por um tipo fixo e imutável que o caracteriza numa relação não com a sua pessoa, e sim, com um estereótipo.

Ainda em se tratando das categorias com mais representatividade na Tabela 1, há a indicação de que 18,5% das respostas dos participantes sobre o que compreendem por queixa escolar referem-se à categoria *dificuldade específica que o aluno tem*, seguida das categorias: *quando se trabalha com os alunos e não se obtêm resultados* (7.4%); *aluno que tem mais dificuldades em assimilar, reter e/ou registrar os conhecimentos e/ou em fazer elaborações mais complexas* (7,4%); *dificuldade de aprendizagem decorrente do comportamento inadequado da criança* (7,4%); *dificuldade de aprendizagem associada à prática pedagógica do professor* (7.4%).

As informações categorizadas apontam que a compreensão dos participantes acerca da queixa escolar nas escolas especiais pesquisadas, para deficientes intelectuais, em geral está relacionada ao aluno, às dificuldades que este apresenta quanto à sua aprendizagem, bem como às alterações de comportamento. Referem-se ao não avançar desses alunos em seu aprendizado, a não conseguirem acompanhar, a não reterem e registrarem os conteúdos, a estar comprometido seu processo de leitura e escrita, às dificuldades generalizadas, acentuadas e ao mesmo tempo específicas de cada aluno, como podemos observar por meio de alguns recortes de falas: “[...] bom, a maioria deles a dificuldade que eles têm, é realmente de assimilar o conhecimento [...]” (P5/G1). “[...] Então esses alunos têm uma dificuldade em

conseguir desenvolver mesmo, não só na área de português, de matemática de ciências, engloba todas as disciplinas, então eles vão ter mais dificuldades, a nossa parte é deficiência mental” (P3/G1).

Tais queixas comumente são encontradas nos mais diversos segmentos educacionais, em que são apuradas as dificuldades dos alunos e a sua não adaptação aos conteúdos e condutas estabelecidos como importantes e em que se compreende a queixa escolar a partir de exemplos de problemas encontrados na sala de aula, com foco no aluno que não aprende.

Em conformidade com o que foi dito acima, se observarmos a tabela 1 e procedermos a um agrupamento das respostas no tocante à compreensão da questão da queixa escolar entre os participantes, é possível constatar que cerca de 90% das respostas (não se computando a categoria *não respondeu à questão*) indicam algo relacionado ao aluno, a um problema que o envolve. Assim as “suas” impossibilidades são principais causas de seu não aprendizado.

Sob esta lógica, centra-se no indivíduo toda a problemática escolar, como se fosse possível explicar os fracassos a partir das próprias características, desmembrando-se o individual do social. Deste modo, é consolidada a crença de que o sucesso ou o fracasso individual são consequência direta das diferenças individuais (Patto, 1990), diferenças que afloram principalmente quando estamos diante de ensinamentos que não fazem sentido para o aluno, mas que são tomados como incapacidade deste para deles se apropriar.

Dentro dessa tendência a individualizar as relações de ensino-aprendizagem, Padilha (1994) explica que a queixa escolar surge na medida em que as crianças não correspondem às expectativas de aprendizagem da escola, levando a várias possibilidades de explicação, embora muitas vezes essas possibilidades se reduzam a teorias que cingem o processo escolar ao aluno que não está aprendendo, deixando de considerar os fatores intraescolares e o conjunto de relações que constituem o cotidiano escolar.

Assim, a sala de aula é o lugar de encontros, desencontros e diferenças, de onde geralmente partem as primeiras suspeitas de anormalidades e deficiências das crianças e em que são determinados os alunos competentes e os não competentes. Na perspectiva de Machado e Proença (2004), nas relações constituídas na sala de aula podem ser criados personagens que são objetivações de uma série de práticas que se tornam cristalizações:

[...] Que eu vejo na nossa realidade é o comportamento, que o comportamento da criança, a criança que chega a nós, ela vem do regular... ela vem com um comportamento inadequado, e

você vai trabalhando e, para que ela aprenda, para que ela esteja dentro da escola. Porque dentro da área da escola o comportamento dela tem que estar adequado, se não estiver adequado, ela não consegue aprender, depois que se trabalhar o comportamento dela, ela já vai indo na aprendizagem (P3/G3).

Em sentido contrário a essas explicações centradas nas pessoas específicas, Vygotski (1997) considera que é nas relações sociais estabelecidas pelo indivíduo com o mundo exterior que têm origem as formas superiores de comportamento, de modo que sua existência e desenvolvimento se concretizam nas relações sociais. Com isso, não é possível as explicações das dificuldades de aprendizagem de uma criança “cabem” dentro dela mesma.

O que encontramos é uma tentativa de respaldar nas relações de aprendizagem, e não nas de ensino, a caracterização e definição das queixas escolares, e de considerá-las resultantes desse processo e ao mesmo tempo produtoras de novos estigmas (ou reprodutoras de velhos); e ainda de atribuir aos atores sociais a responsabilidade por todo o processo. É o que podemos confirmar na fala de um dos participantes: “[...] *A dificuldade de aprendizagem ela está focada no parâmetro do que o aluno tem.*” (P4/G2).

Não se trata de negar a relação da vivência dos alunos, de seus aspectos biológicos, com suas dificuldades em acompanhar o aprendizado, mas sim, de considerar que as relações escolares contribuem, modificam esses aspectos, recriando as possibilidades e limitações trazidas ou construídas nesse complexo processo da vida diária da escola (Proença, 2004). No entanto, como esclarece Saviani (2009, 227), “(...) é preciso levar em conta que só se transforma alguma coisa a partir das condições existentes”.

Neste aspecto, Machado (1997), numa perspectiva não vigotskiana, discute que são produzidas práticas e fortalecidas crenças que promovem justificativas individualizadas no corpo da criança para a explicação do seu não aprendizado escolar, para as suas dificuldades. Assim, as concepções contidas nessas produções entendem as diferenças sociais e o fracasso do aprendizado como algo inerente a certas pessoas e fruto da capacidade individual, ignorando o meio social e o histórico escolar desse indivíduo. A queixa que tem como foco o aluno é aceita como algo concreto, real, sem que sejam considerados os contextos e as relações que a produzem. Exemplo disso são as respostas categorizadas na *Dificuldade específica que o aluno tem* (18,5%), em que percebemos uma contradição, porquanto, ao

mesmo tempo em que se generalizam as características das pessoas com deficiência intelectual, têm-se como queixas as dificuldades específicas desses alunos e a necessidade de ações também nesse aspecto.

Nesta direção, cabe apontar ainda que as pessoas com deficiência intelectual não formam um grupo homogêneo. Em outros termos, é preciso ter clareza de que são diferentes entre si e, existindo a diferença, é necessário estar atento às singularidades de cada pessoa e conhecer as suas histórias de vida. Tal intento vem ao encontro da busca por compreendê-los melhor e melhor realizar um trabalho educativo que propicie saltar de fundamentos negativos e estereotipados de suas características para então trabalhar sobre sua zona de desenvolvimento proximal, colaborando para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotski (2000) reconhece que o desenvolvimento se dá por meio da relação e correlação entre as estruturas *elementares* (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outros), condicionadas principalmente por determinantes biológicos, e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas de processos psicológicos superiores, as quais se referem aos processos que caracterizam o funcionamento psicológico como ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, etc. Essas estruturas, por sua vez, são construídas e (re)construídas com base no uso de instrumentos e de signos ao longo de toda a vida do indivíduo.

Sob a influência desta concepção, entendemos que a escola e o professor são muito importantes para o desenvolvimento da criança, na medida em que podem proporcionar novas formas de construção do conhecimento, superando os conceitos meramente espontâneos ou elementares e chegando a conceitos científicos ou superiores, que se constituem na interação social e escolar.

Com isso reafirmamos os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de que a noção de ser humano não é desvinculada da vida sociocultural, o que pressupõe a consideração dos fenômenos sociais, biológicos e culturais e ênfase na inter-relação constante entre eles. Na medida em que tal noção de ser humano não é desvinculada das relações produzidas histórica e atualmente, o que temos em nossa sociedade sob os ideais neoliberais é a percepção de que uma pessoa com deficiência não tem condições de aprender os conteúdos científicos, de compensar as dificuldades impostas pelo defeito. Contudo, como vimos na seção 1, compreender o ser humano em sua totalidade, nas relações produzidas, envolve rever nossos ideais de homem, de sociedade, de educação, de desenvolvimento para além de sua “aparente normalidade”.

Ainda no que tange à categoria *não respondeu a questão*, encontramos nas respostas dos educadores a referência a alunos que vêm do ensino regular com a queixa de dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento, estabelecendo, desta forma, uma relação da queixa escolar da Educação Especial com o ensino regular, no que tange à sua origem, e indicando que a queixa escolar é algo que pertence mais ao ensino regular. As respostas podem estar apontando a inserção da queixa na lógica excludente da escola pública fundamental: “[...] *Quando eles vêm para cá já existe uma queixa anterior, no ensino regular, e tem todo aquele trabalho de avaliação, os pais veem e dizem: “olha ele não aprende, não aprende a ler”, então já vêm para cá com uma queixa”* (P6/G2). Por outro lado, também nos levam a refletir que esta busca pelo Ensino Regular para tratar da queixa pode expressar e revelar o espaço reservado à Educação Especial, enquanto esta se presta a absorver os fracassos do ensino comum. Participando da lógica de desvalorização do ensino público, a Educação Especial ajuda a retirar do meio social os que de algum modo perturbem a ordem das coisas no tocante à necessidade de seriação e de um tempo determinado para o aprendizado, considerados na atualidade tão importantes para as quantificações dos resultados da eficiência do ensino. Assim são formadas a clientela da Educação Especial e a história de sua constituição e manutenção “[...] *os alunos já vêm pra nossa escola com a queixa de que não estão conseguindo aprender, com a dificuldade de aprendizagem. Tem um percentual de alunos desde que nascem é nosso, né?”* (P1/G2).

A partir daí, o que era visto como queixa no ensino regular, ao adentrar nas portas da Educação Especial passa a ser tratado como fato, como um fracasso irremediável do indivíduo, dada a sua deficiência.

A Educação Especial tem em seu histórico essa representação de absorção do segregado e formalmente designado como incapacitado. De acordo com Patto (1990), na década de 1930 o Brasil, ao promover uma grande expansão do ensino e de preparação do trabalhador para o incipiente mercado da industrialização, conheceu um momento de alto índice de reprovação e evasão escolar, o qual culminou com a disseminação do ensino especial em classes e escolas. Era preciso controlar os índices escolares e manter à parte os que não colaboravam para um ensino cujos resultados não alcançados não significariam um problema de ordem maior, por sua relevância em apaziguar as inquietações geradas nas relações sociais “normalizadas”.

Ainda que consideradas essas questões ideológicas e históricas, acreditamos que a Educação Especial deve criar condições eficazes de escolarização dos que têm características

próprias que podem interferir em seu processo de aprendizagem. Ela não deve restringir-se à condição de simples acolhedora de alunos excluídos da escola regular ou de inconsequentes interpretações quantitativas das avaliações psicométricas “(...) como uma instância isolada que se volta unicamente para as manifestações peculiares geradas por suas diferenças pessoais” (Bueno, 2004, p.175).

Ainda em relação à importância de refletir sobre a Educação Especial das pessoas com deficiência, podemos nos remeter ao documento do MEC que trata da Política Nacional da Educação Inclusiva (Brasil: MEC, 2009), o qual propõe que o ensino dessas pessoas ocorra na escola regular e que as escolas especiais- os centros de apoio e as classes multifuncionais se prestem ao apoio à educação inclusiva.

Ainda em reflexão sobre as categorias, pudemos encontrar nas escolas, por outro lado, preocupações dos educadores, reveladas nos questionamentos, que ultrapassam a instância de aluno-problema para uma avaliação dos fatores intraescolares (11.1%). Assim, é importante também considerar as categorias: *Dificuldade de aprendizagem associada a prática pedagógica* (7.4%) e *Dificuldade de aprendizagem em decorrência de uma falha no processo de escolarização* (3.7%). Deste modo, refletimos sobre o papel do educador e sobre o trabalho por ele realizado, bem como sobre as relações estabelecidas dentro do âmbito escolar, elementos que representam a necessidade de apreensão de outras referências, além de inculcar no aluno as evidências de “sua” não aprendizagem: “[...] *A gente que está direto trabalhando, estudando, indo atrás de soluções desse tipo de queixa, de dificuldade que a gente encontra, nem sempre são as dificuldades do aluno, são dificuldades de metodologia, metodologias inadequadas*” (P1/G3).

Quanto à sua relevância, essas respostas vêm ao encontro dos teóricos Vygotsky e Luria (1996), os quais enfatizam o papel do educador, que, ao agir como mediador, atua na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, ele parte do que a criança já conhece e oferece condições para que ela alcance um nível de desenvolvimento mais autônomo e passe a desenvolver habilidades humanas específicas, as funções psicológicas superiores, já que a aprendizagem é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Como fonte de desenvolvimento, ela cria a área de desenvolvimento potencial. Como esclarece Vigotskii (2006, p.115),

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Nesta perspectiva, dada a importância do ensino para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e para formação e desenvolvimento de suas potencialidades, é mister considerarmos a qualidade das mediações no trabalho com elas realizado, fazendo desse modo o transporte do olhar da deficiência do aluno para a “deficiência do ensino”. Por outro lado, quando os entrevistados colocam a questão da técnica de ensino do educador articulada às dificuldades de aprendizagem de seus alunos, o foco já não se localiza nos seus problemas individuais, eles estão levando em conta a escola na produção da queixa escolar, ainda que sob o risco de limitar-se a uma escola abstrata, ou seja, desvinculada da sociedade em que se insere. De acordo com Angelucci et al. (2004), deste modo continuamos a compreender a queixa escolar como resultado de variáveis individuais, mudando apenas o ator social e mantendo o mesmo cenário. Então a questão deve ser cuidadosamente avaliada, para não realizarmos apenas um deslocamento de culpabilizações.

Tal reflexão é viável, pois, como esclarece Proença (2004), são estabelecidas referências idealizadas e homogeneizadoras de ser humano, porquanto não cabe a diversidade. Então, como já referimos, partimos de ideais de aluno, de professor, de escola, contraditoriamente respaldados na concepção de sociedade ideal, mas envoltos de uma sociedade real.

Destacamos, ainda que tenhamos encontrado apenas uma resposta (3.7%) na categoria *Dificuldade de aprendizagem em decorrência de uma falha no processo de escolarização*, que esta deve ser considerada, tendo-se em vista sua relevância representativa. De acordo com Machado (1997), é fundamental considerar que a criança tem histórico social e escolar, que sua possibilidade de sucesso ou fracasso não responde a determinações apenas de ordem individual. Percebemos este intento na fala de um dos participantes: “[...] eu entendo que a

dificuldade vai ser gerada por isso, porque alguma coisa aconteceu anteriormente na escolarização” (P1/G3).

Quando nos remetemos ao processo escolar, estamos considerando que o aprendizado escolar não compreende apenas o momento vivenciado pelo aluno, mas também, neste caso, o processo anterior a isso, as aprendizagens, falhas e lacunas da experiência escolar, as quais, de algum modo o (des)favorecem e interferem na sua condição de aprendizado. É claro que uma leitura nesta perspectiva não pode justificar o abandono do aluno ao seu histórico. É importante considerar as possibilidades desse aluno de aprender e providenciar as mediações adequadas a isso, e para tanto o educador necessita estar devidamente instrumentalizado. É preciso ensinar o educador a observar as transformações em processo, as metamorfoses apresentadas por seus alunos.

Vigotski (2001) defende que toda e qualquer situação de aprendizagem com a qual o indivíduo se depara na escola tem relação com fatos anteriormente vividos. Deste modo, os processos de aprendizagem da criança se iniciam muito antes de ela frequentar a escola, porém o aprendizado sistematizado produz algo fundamentalmente novo no seu desenvolvimento.

Diante disso, o educador da escola especial deve prover o ensino sistematizado dos seus alunos, respaldando-se, para isso, em teorias, métodos e políticas de ensino que realmente permitam vislumbrar a possibilidade e as condições de seus alunos aprenderem. É possível perceber a preocupação dos educadores em dar conta disso, em colaborar para que seu aluno se aproprie dos conhecimentos e auxiliar no seu processo de humanização:

[...] é a dificuldade que cada um vai apresentar, determinadas necessidade de estar agindo ali,... para resolver aquele problema, né?, [...] então cada, cada dificuldade mesmo, cada queixa, né, que você tenha, para buscar formas para estar ajudando aquela criança a estar superando, a estar desenvolvendo, a melhor forma possível para tentar chegar mais próximo possível, avançar, no seu desempenho, para tentar chegar o mais próximo possível entre aspas, do dito normal (P6/G2).

Outro cuidado deve ser pontuado no que tange a essa busca de tornar as pessoas com deficiência o mais desenvolvidas possível, assim sua inserção em outros segmentos sociais e educacionais estaria condicionada à sua normalização. Deste modo, ele terá acesso à educação, por exemplo, à medida que for se tornando menos deficiente (Meletti, 2008).

Por fim acreditamos que a compreensão da queixa escolar requisita a articulação das relações da história pessoal com a história escolar da criança, constituídas num contexto histórico-cultural-econômico-social.

2- *Queixas encontradas pelos participantes em sala de aula*

Categorias

2.1- *Dificuldade generalizada*: incluiu as respostas dos entrevistados que compreendem como forma de apresentação da queixa as dificuldades generalizadas dos seus alunos. Exs.: “[...] Eles não têm concentração, atenção, têm dificuldades em se mover. As atividades da vida diária não faz; quase tudo tem que ser com ajuda [...] O dialogo é difícil- eles têm dificuldades na fala”; “[...] é um conjunto de dificuldades, tanto na parte motora, cognitiva, então todas contribuem para que esse aluno tenha uma dificuldade maior em aprender”.

2.2- *Deficiência intelectual*: envolveu as respostas dos participantes que consideram como exemplo de queixa encontrada em sala de aula a deficiência intelectual de seus alunos. Exs.: “[...] têm dificuldades sim, mas o problema deles é a deficiência mental”; “[...] Acho que por ser uma escola de Educação Especial há um comprometimento principalmente mental, então uma dificuldade mental deles [...]”;

2.3- *Aprendizagem lenta*: aglutinou as respostas dos participantes que consideram como exemplo de queixa a aprendizagem lenta de seus alunos. Exs.: “[...] É uma aprendizagem lenta, o processo que vem em longo prazo [...]”; “[...] As dificuldades que eles apresentam depende da deficiência deles, porque a maioria tem múltipla, dai eles vão mais lentos, é isso que faz eles aprenderem mais lentos, mas eles aprendem”.

2.4- *Dificuldade na memorização*: abrangeu as respostas dos entrevistados que compreendem como forma de apresentação da queixa em sua sala de aula a dificuldade de memorização dos seus alunos. Exs.: “[...] Eles aprendem um conhecimento hoje, daqui um mês eles já não conseguem mais [...] e é falar sobre esse conhecimento ou é, é, transformar ele no seu cotidiano, na sua realidade. Então é assim a curto prazo [...]”; “[...] Alguns têm uma dificuldade bem acentuada na alfabetização, porque muitas vezes compreende o conteúdo

trabalhado, mas não consegue reter, no outro dia você vai retomar o conteúdo e ele não lembra mais[...]”.

2.5- *Dificuldade na concentração e/ou na atenção*: aglutinou as respostas dos entrevistados que consideram como características da queixa as dificuldades dos seus alunos com a concentração e/ou atenção. Exs.: “[...] mais assim o que eu tenho como uma queixa é a atenção, eles fazem a atividade, mas a atenção e a concentração, isto é, foge muito fácil [...]. Eles têm dificuldades de atenção, [...] de concentração, de começar a atividade ficar sentado nela e conseguir terminar”; “[...] porque a maioria não tem atenção, não tem concentração [...]”.

2.6- *Dificuldades no registro*: incluiu as respostas dos entrevistados que consideram como exemplos de queixa em sua sala de aula as dificuldades dos alunos em realizar o registro da escrita. Exs.: “[...] eu percebo assim, que tem alunos que têm dificuldades de olhar no quadro de transferir para o caderno, olhar as letrinhas para o lado em que ela está posicionada e daí projetar isso para o caderno”; “[...] Existe a queixa, por exemplo, tem uns que se sobressaem vamos supor, na leitura, mas na escrita há um comprometimento, quando eles vão transpor da fala para escrita e sempre falta uma sílaba, sempre falta uma letra”.

2.7- *Dificuldade no raciocínio*: envolveu as respostas dos entrevistados que consideram como forma de apresentação da queixa a dificuldade de seus alunos em realizar o raciocínio lógico. Exs.: “[...] O que a gente tem assim mais acentuado é na matemática, por exemplo, é a discalculia e essas coisas que exige um raciocínio maior do aluno”; “[...] aí o comprometimento vem na parte lógica, do raciocínio lógico, do conhecimento do número, da relação de número e a quantidade, é... aí o comprometimento, é mais da matemática”.

2.8- *Dificuldades em aprender os conteúdos ensinados em sala de aula*: abrangeu as respostas que os entrevistados relatam como exemplos de queixa em sala de aula a dificuldade de seus alunos no processo de leitura, interpretação, escrita e sua falta de progresso em sala de aula. Exs.: “[...] Eles têm dificuldade de escrita, leitura e interpretação”; “[...] a dificuldade eu acho que é na leitura, na escrita e na interpretação, às vezes eles leem mais não interpretam, é aquela leitura que a gente chama assim de mecânica, né?”; “[...] Nós temos alguns alunos em que a gente se depara, que não há uma progressão a nível de aprendizagem [...] que a gente tem comprovadamente que ele não tem um progresso cognitivo, pedagógico”.

2.9- *Problemas de comportamento*: envolveu as respostas dos participantes que entendem como exemplos de queixa os problemas de comportamento apresentados por seus alunos. Exs.: “[...] o problema é mais comportamental, é mais problema de comportamento.

Quando você conseguir contornar este problema, você já consegue ter o resultado satisfatório na aprendizagem”; “[...] Talvez se a gente não tivesse alunos com bastante problemas de comportamento, irritabilidade [...]”.

2.10- *Dificuldades na linguagem*: incluiu os relatos dos entrevistados que se deparam com queixas relacionadas com as dificuldades de seus alunos na área da linguagem. Exs.: “[...] O meu problema da minha sala desse ano a maioria é linguagem, mas isso é talvez por falta de um apoio familiar, da mãe estar corrigindo”.

2.11- *Não respondeu a questão*: envolveu a resposta do entrevistado que não informou sobre a questão solicitada. Ex: “[...] Quando a gente fala da nossa realidade, tem alunos que aprende muito mesmo, mas eu acho que esse muito, vai muito do que ele tem, eu não vou poder exigir de uma criança que tem um quadro [...]”.

Na análise da tabela 2 podemos encontrar as respostas que contemplam a categoria que versa sobre *as queixas encontradas pelos participantes em sala de aula*, ou seja, as dificuldades que comumente, para o professor, constituem a queixa escolar na Educação Especial de que faz parte. Assim, encontramos queixas relativas à deficiência, à aprendizagem lenta, às dificuldades na linguagem, no raciocínio, na atenção, na concentração, na memória, a problemas de comportamento, etc.

Tabela 2 – Queixas encontradas pelos participantes em sala de aula

Categorias	G1		G2		G3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1-Dificuldade generalizada	2	18.2	1	10	3	30	6	19.2
2-Deficiência intelectual	3	27.3	-	-	1	10	4	12.9
3-Aprendizagem lenta	1	9.1	1	10	2	20	4	12.9
4-Dificuldade na memorização	2	18.2	1	10	-	-	3	9.7
5-Dificuldade na concentração e/ou na atenção	2	18.2	1	10	-	-	3	9.7
6-Dificuldades no registro	-	-	3	30	-	-	3	9.7
7-Dificuldade no raciocínio	1	9.1	1	10	-	-	2	6.5
8-Dificuldades em aprender os conteúdos ensinados em sala	-	-	2	20	-	-	2	6.5
9-Problemas de comportamento	-	-	-	-	2	20	2	6.5
10-Dificuldades na linguagem	-	-	-	-	1	10	1	3.2
11- Não respondeu a questão	-	-	-	-	1	10	1	3.2
Total	11	100	10	100	10	100	31	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

As queixas de dificuldades, de não aprendizagem, são tomadas como próprias da deficiência intelectual; então podemos pensar que o sucesso escolar estaria atrelada à exigência de a pessoa ter uma deficiência intelectual.

Interessante que, à medida que vamos nos inteirando das informações encontradas no tocante às principais queixas dos educadores sobre seus alunos da Escola Especial, se desavisados, somos até movidos a desistir do aluno, haja vista tantas dificuldades apontadas relativas à sua deficiência. “[...] *As dificuldades que eles apresentam depende da deficiência deles*” (P4,G3). Então somos levados a indagar: como fica o trabalho que o educador realiza? As múltiplas relações vivenciadas por esses alunos não interferem em nada? Estamos, deste modo, diante da supremacia do biológico e da negação de que o processo de aprendizagem ocorre na superação do biológico, em razão das condições sociais que são proporcionadas aos alunos. Isso se mostra incoerente com o que defende a Teoria Histórico-Cultural segundo a qual, de acordo com Vigotskii (2006), a aprendizagem ocorre primeiramente nas atividades coletivas, por meio das mediações do educador, de um adulto, como funções intersíquicas, para então os alunos apropriarem-se do conhecimento, dos conceitos científicos, realizando atividades individuais como funções intrapsíquicas.

Entre as categorias desta tabela prevaleceram as que descrevem as queixas encontradas com as seguintes características: *Dificuldades generalizadas (19.2%); Deficiência intelectual (12.9%); Aprendizagem lenta (12.9%); Dificuldade na concentração e/ou na atenção (9.7%) e Dificuldade no registro (9.7%)*.

Esses dados nos mostram que, em seu trabalho cotidiano, o professor se depara - de acordo com sua perspectiva - com uma série de dificuldades oriundas de seus alunos, as quais têm como característica principal se mostrar ao mesmo tempo coletivas e individuais, visto que *todos* os alunos as apresentam ao mesmo tempo e são *intrínsecas* a cada um.

Por outro lado, as características da queixa estão envoltas e fundamentadas na deficiência intelectual (*Deficiência intelectual 12.9%*), o que pode ser observado na seguinte fala: “[...] *Em nosso quadro propriamente dito de deficiente mental a gente não vê, assim, que tem aquela dificuldade de aprendizagem pra poder focar, porque o deficiente mental ele tem uma dificuldade no geral por conta da deficiência*” (P4/G1).

Deste modo, a queixa deixa de ter uma conotação de dificuldade, adquirindo a de um problema de “maior complexidade” e “profundidade”, relacionado diretamente à deficiência e às consequências dela, e não à escolarização, resultando na perspectiva de que os alunos passam a não render ou a não produzir:

[...] eles não têm baixo rendimento escolar e uma dificuldade simples, só tem deficiente mental mesmo [...] É uma aprendizagem lenta, o processo que vem a longo prazo, [...] aprende uma coisinha, mas não é aquele desenvolvimento igual a gente trabalha no normal, aprendizagem rápida e rápida, é a longo prazo, as vezes leva anos, leva meses para ele conseguir fazer o registro. (P5/G1).

Com isto podemos afirmar, como já discutimos nas categorias da tabela 1, que as queixas escolares da Educação Especial estão sendo percebidas pelos participantes como uma série de “dificuldades elevadas” geradas pela deficiência intelectual e sob o crivo de anormalidades, o que as leva a ser vistas a partir de uma série de faltas e de problemas de alunos (em quase 100% das respostas) que de algum modo não se enquadram nos parâmetros de índice de capacidade para a escolarização. Sobre isso, Pan (2008) discute que os conceitos e práticas dominantes na modernidade têm, na elaboração dos seus diagnósticos de deficiência intelectual, a definição de sua essência como sendo isto ou aquilo, e pontua a deficiência como “(...) um desvio em relação a uma certa essência normal ” (p.116).

Mais uma vez percebemos a vulgarização do indivíduo, no sentido de que este concentra e é responsável por todos os males evidenciados em nossa história, em nossa sociedade, deixando de lado todas as suas possibilidades de transformação em sua relação com o social e a importância da transmissão dos conhecimentos já existentes para tal. Concordamos com Duarte (1996, p.92) quando sugere que devemos considerar o indivíduo e o conhecimento como essencialmente sociais; assim “(...) o indivíduo não pode elaborar seu conhecimento individual a não ser apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente”. Não devemos esquecer que a aprendizagem ocorre primeiro nas atividades coletivas e sociais, pela mediação de um adulto, do educador (Vigotskii, 2006). Ainda em referência a Duarte (1996), salientamos que caberia à educação escolar transmitir os conhecimentos para além daqueles adquiridos no cotidiano, ou seja, os conteúdos científicos, de maneira que o ensino propicie a apropriação da cultura acumulada através da história.

Os relatos dos participantes sobre as queixas encontradas no que se refere ao rendimento escolar dos seus alunos apontam a necessidade de rompermos com o estereótipo

de que as pessoas com deficiência intelectual são incapazes, remetendo a questão ao âmbito de um processo maior, com uma crítica às avaliações e encaminhamentos no sentido de que na aplicação destes se deixe de tratar a queixa escolar como um fato em si mesmo e se busque a compreensão da história escolar do aluno como um processo. Para isso, porém, as ditas avaliações devem considerar os aspectos contraditórios que lhes são inerentes a partir do momento em que se estabelece um modelo de ser humano idealizado que não comporta a diversidade.

Assim, alguns relatos nos demonstram que os parâmetros de identificação da queixa na Educação Especial também partem desse modelo ideal ensimesmado, o qual desnaturaliza dificuldades que poderiam ser comuns e sistematicamente trabalhadas e superadas e as transforma em dificuldades patológicas, à medida que as agrega ao problema (considerado), ao rotulado, por serem de ordem maior. Conhecer como os educadores compreendem a queixa escolar é essencial para considerar em que concepções fundamentam o seu trabalho e qual é seu ponto de partida na eleição da queixa das dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

O que verificamos é que os problemas relacionados à aprendizagem são vistos como de responsabilidade do aluno, de sua deficiência, do ensino ineficiente do professor, numa tendência a generalizar explicações reduzindo-as a algum dos elementos que compõem o processo de ensino:

[...] é a atenção, eles fazem a atividade, mas a atenção, a concentração isto é, é fogue muito fácil. Então às vezes estão fazendo atividade de letra número, então enquanto eles estão concentradas vai, é... então A, B, aí chega uma hora que vai dispersando, então passa um mosquito na sala e já vai dispersando. Então essa dificuldade de atenção é assim [...] a maior (P2/G1).

A partir dessa fala do educador nos questionamos sobre o que aparentemente nos parece tão óbvio, tão natural, como atribuir os problemas de aprendizagem da pessoa com deficiência tão somente a ela mesma, ocultando os diversos fatores da sala de aula envolvidos na questão. O fato de o aluno, por exemplo, não prestar atenção por muito tempo em uma atividade, leva-nos a indagar sobre algumas questões que podem ser associadas à categoria *Dificuldade na concentração e/ou na atenção* (9.7%), como, por exemplo: que atividades são

essas e se estão vinculadas ao cotidiano das crianças; que recursos estão sendo utilizados; o que é prestar atenção; o que é atenção; se o comportamento apresentado pelo aluno pode ser realmente considerado como de desatenção; se está sendo considerado o que está em processo de formação na criança e o que está na sua zona de desenvolvimento proximal. Vigotski (2001) critica as propostas de aprendizagem que se limitem ao nível de desenvolvimento atual e enfatiza que o bom ensino é aquele que trabalha com a zona de desenvolvimento proximal.

Não pretendemos com isso desvalorizar a atenção na aprendizagem escolar, mas sim, destacar que a atenção é construída social e culturalmente, a partir das relações dos homens, e que a atenção é exigida. Podemos simplesmente estar diante de um método de controle e de disciplinamento utilizado nos padrões de conduta escolar para aprendizagem, haja vista a constante difusão da naturalização e patologização da sociedade na busca frenética por adaptar os indivíduos aos padrões vigentes.

Analisar, por exemplo, de modo isolado, o fenômeno da atenção e os problemas de comportamento do aluno nada nos diz, e ela não pode ser julgado deste modo. Concordamos com Machado (1997) ao enfatizar que todos os fenômenos envolvidos no processo de aprendizagem escolar são engendrados numa trama escolar e social.

Reiteramos então, neste momento, a necessidade de os profissionais de Psicologia reverem sua aproximação e sua prática no tocante à queixa escolar, a qual se mostra enfocada a partir de uma perspectiva psicologizante e medicalizante e centrada nas estruturas psíquicas do aluno e no intento de hegemonia de normalidade (Patto, 2008). Tal prática contribui para a construção de estratégias de controle da alteridade, estabelecendo quem são os detentores de razão (os normais) e quem são os outros (os de menor inteligência ou anormais). Desse modo, o outro passa a ser a fonte de todo o mal, portador de falhas sociais, e a “(...) modernidade inventou a lógica binária e serviu-se dela, denominando de diferentes formas o componente negativo da relação cultural: *marginal, louco, deficiente* etc.” (Pan, 2008, p.121, destaques da autora).

Enfim, ressaltamos que diferentes autores - como Meira (2003), B. P. Souza (2007), Souza (1997, 2000), Proença (2002, 2004), Moysés (2001), Patto (1990), Machado e Proença (2004), Machado (1997, 2003), Collares e Moysés (1997), Facci, Tuleski e Barroco (2006) e outros - chamam a atenção para a importância de a queixa escolar, as inadequações de aprendizagem vistas nas escolas, serem consideradas a partir de pressupostos teórico-práticos que levem em conta o processo de escolarização, a escola e a sociedade em que os atores da queixa se encontram inseridos. Devemos lembrar que o fracasso escolar é, antes de tudo, um

fracasso da sociedade, portanto é necessário desvelar os conceitos e práticas que impregnam as relações com o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, seja ele do ensino regular ou especial, haja vista a configuração de uma prática redutiva e particularizada em relação àqueles que aprendem de um modo diferenciado.

3- *Ações realizadas (professor/escola) mediante as queixas encontradas*

Categorias

3.1- *Mudanças e adaptações quanto ao planejamento, estratégias e/ou metodologia de ensino*: incluiu as respostas dos participantes que informaram que diante das dificuldades apresentadas pelos seus alunos veem o planejamento bem como as estratégias e/ou a metodologia de ensino. Exs.: “[...] Primeiro eu tô sempre revendo o planejamento [...], tendo outras estratégias”; “[...] Às vezes o mesmo conteúdo deve-se trabalhar de maneira diferente: com o método fônico, com o método tradicional, então assim as vezes a gente fica semanas com a mesma letra, e volta depois”.

3.2- *Requisita apoio e orientação da equipe técnica*: abrangeu as respostas dos entrevistados que apresentaram como ação desenvolvida diante das dificuldades apresentadas por seus alunos a busca por apoio da equipe técnica da escola. Exs.: “[...] em contato com a coordenação, com a Psicóloga”; “[...] Caso eu não consiga, eu vou para a coordenação, aí a gente vai fazer estudo de caso, a gente conversa: eu já tentei fazer isso e não deu certo, e o que a gente pode fazer mais, eu não tô conseguindo”; “[...] Nós temos a coordenadora que está sempre nos apoiando, buscando recursos, buscando material para que a gente consiga, porque tem horas que você pára e fala: meu Deus o que é que eu vou fazer agora?”.

3.3- *Atendimento individualizado com os alunos*: envolveu as respostas dos entrevistados que relataram atender individualmente seus alunos atendo-se às suas necessidades relativas às dificuldades de aprendizagem. Exs.: “[...] procuro sentar mais perto daquele aluno que tem mais dificuldade e eu tento trabalhar no individual”. “[...] é nós trabalhamos é no individual com o aluno, de acordo com a dificuldade dele”.

3.4- *Trabalho com as famílias*: compreendeu as respostas dos entrevistados que informaram procurar resolver os problemas de aprendizagem de seus alunos em parceria com a família. Exs.: “[...] Aí é onde a gente busca apoio na família”; “[...] Você também entra em contato com a família, faz reunião, chamo os pais para a gente conversar, saber o que está acontecendo, para poder estar refletindo sobre o comportamento dele na sala”; “[...] Importante é também o trabalho em parceria com a família e então passar para a família o que

você está fazendo, quais são seus objetivos e por que você está fazendo [...] então os pais têm que estar ciente do que é que estou fazendo [...] então, acho que isso cria um vínculo legal, quando você está fazendo um trabalho com esse pai, com essa mãe”.

3.5- *Trabalho com o lúdico*: incluiu as respostas dos entrevistados que afirmaram utilizar atividades lúdicas para trabalhar com alunos que possuem dificuldade de aprendizagem. Exs.: “[...] na medida do possível a gente trabalha alguma atividade ou faz alguma brincadeira, motiva eles com um jogo, com alguma atividade que vai proporcionar eles entenderem essa noção de espaço”.

3.6- *Trabalho com a autoestima dos alunos*: incluiu as respostas dos participantes que disseram lidar com as dificuldades dos seus alunos procurando elevar a sua autoestima. Ex: “[...] E para eles é muito importante que uma coisinha que eles façam você elogiar: Nossa, que lindo! Você conseguiu! Você consegue! Tem que elevar a autoestima também, né!?”.

3.7- *Realiza estudos*: envolveu as respostas dos participantes que afirmaram que procuram estudar sobre o assunto em questão. Ex.: “[...] Vai ler um pouquinho”.

3.8- *Remanejamento dos alunos*: compreendeu as respostas dos participantes que informaram lidar com as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos remanejando-os de turma. Exs.: “[...] e se precisar haver um remanejamento da turma eles (escola) fazem, sempre que possível, de acordo com a possibilidade. Então sempre tem essa discussão, sempre pensamos ao montar uma turma, ver se tem algum aluno que não está encaixado no nível”.

Tabela 3 -Ações realizadas (professor/escola) mediante as queixas encontradas

Categorias	G1		G2		G3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1-Mudanças e adaptações quanto ao planejamento e/ou as estratégias e/ou a metodologia de ensino	4	36.4	5	33.3	4	21	13	28.9
2-Requisita apoio e orientação da equipe técnica	2	18.1	3	20	7	36.8	12	26.7
3-Atendimento individualizado com os alunos	4	36.4	3	20	3	15.8	10	22.2
4-Trabalho com as famílias	-	-	1	6.7	2	10.5	3	6.8
5-Trabalho com o lúdico	1	9.1	1	6.7	-	-	2	4.4
6-Trabalhar com auto-estima dos alunos	-	-	1	6.7	1	5.4	2	4.4
7-Realiza estudos	-	-	-	-	2	10.5	2	4.4
8-Remanejamento dos alunos	-	-	1	6.7	-	-	1	2.2
Total	11	100	15	100	19	100	45	100

As informações expostas na tabela 3, referentes às ações realizadas pelos participantes ante a identificação da queixa e das dificuldades de aprendizagem dos alunos, apontam que as categorias que tiveram um maior número de respostas dos participantes são: *Mudanças e adaptações quanto ao planejamento, estratégias e/ou metodologia de ensino (28,9%); Requisita apoio e orientação da equipe técnica (26,7%); Atendimento individualizado com os alunos (22,2%)*.

Essas informações sugerem que os participantes, ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, realizam um movimento de busca de alternativas que possam colaborar para a modificação dos resultados encontrados. Essas alternativas se constituem na mudança de atividades, de metodologias e do planejamento, no atendimento dos alunos (fazendo-o de maneira mais individualizada de acordo com suas exigências e especificidades) e ainda no pedido de apoio da equipe técnica para a realização de estudos, etc.

Se olharmos para o conjunto das ações realizadas pelos educadores ao se depararem com a queixa escolar poderemos dizer, a partir das informações transmitidas pelos educadores nas entrevistas, que se constituem em ações que têm condições de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, porém preferimos limitar-nos a analisá-las, haja vista que elas constituem a expressão de um recorte do cotidiano escolar. Não podemos inferir, por certo, como de fato são realizadas essas ações e em que se fundamentam. Estariam elas limitadas a uma perspectiva do aluno que não aprende e que contém em si mesmo todos os elementos para justificar essa não aprendizagem?

Assim, ao refletir sobre a prática da atividade docente, ainda que consideremos um problema anterior no que tange à qualidade de sua formação, é importante que o professor não se exclua dela, pois a relação professor-aluno não pode ser compreendida isoladamente. As ações dos educadores só poderão ser compreendidas à luz da realidade institucional, da realidade social e histórica. É pela compreensão das determinações a que os educadores e alunos estão submetidos que podemos compreender suas formas de atribuir sentido (Aguilar, 2000).

Ainda assim é possível mencionar que as informações categorizadas na tabela 3 nos permitem conhecer um pouco mais sobre a dinâmica de funcionamento das instituições participantes da pesquisa, principalmente no que diz respeito ao conjunto de relações empreendidas diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Em se tratando disso, essas instituições contam com uma equipe diversificada de profissionais, a qual, em vários relatos (*Requisita apoio e orientação da equipe técnica* com 26,7%) dos participantes, apareceu como ponto positivo, pois os educadores se sentiram amparados e fortalecidos na realização do seu trabalho: “[...]A gente tem sempre apoio do corpo técnico, quando a gente precisa de um material didático para tá utilizando, a coordenação está sempre apoiando, vendo e discutindo a melhor forma para se trabalhar com esse e aquele aluno. Então assim, a gente tem uma retaguarda, que é muito importante pelo menos para mim é muito importante”.(P3/G3)

Não podemos deixar de frisar neste momento que quando há um grupo articulado e fundamentado em uma teoria crítica sobre aprendizagem e desenvolvimento humanos e unido em prol de um objetivo as chances de êxito são maiores, pois os esforços se concentram em alicerçar o processo de ensino e contribuir para que os alunos tenham melhores e maiores chances de aprender e se desenvolver. É importante ter um conhecimento teórico como instrumento para a reflexão das ações empreendidas, sobre as ações no contexto das relações entre educação e sociedade, pois esse instrumento tem fundamentos filosóficos, sociais, políticos e históricos (Facci, 2004).

Por outro lado, numa análise para além da e na sala de aula, acreditamos que essa é uma tendência de buscar no especialista, em grande parte da área de saúde, as respostas para os problemas educacionais, principalmente quando essa equipe é composta, em sua maioria, de profissionais que tendem para uma vertente clínica, com uma conotação médica em busca de uma “cura” ou de uma explicação biologicista.

Jannuzzi (2004) explica que as instituições de Educação Especial configuram-se como a principal instância de atendimento à pessoa com deficiência intelectual, permitindo acesso a diferentes esferas sociais de atendimento, tais como a saúde, a educação, a reabilitação e o bem-estar social. Estas esferas assumem um caráter político específico de atendimento educacional/social à referida população, que passa a ser “do e para” o deficiente intelectual.

A autora tece críticas ao modo como ocorrem essas proveniências e aponta o risco de se criarem mecanismos específicos incorporadores de maneiras de existir próprias e afastadas da sociedade. Tal processo pode fortalecer a segregação, dando margem à construção de barreiras entre as pessoas com deficiência intelectual e a sociedade, na medida em que essas maneiras próprias de existir passam a identificar os alunos como “deficientes intelectuais”.

Destarte, também nos preocupamos com as possibilidades de atendimento oferecidas fora dessa totalidade institucional, com a precariedade da saúde, com o social, com a

educação, com as dificuldades de acesso e com o “despreparo” de tais setores para se relacionar com a deficiência. Isso nos mostra também, mais uma vez, que os parâmetros e as contradições inclusão/exclusão estão presentes nos mais diversos segmentos, e ao mesmo tempo, que necessitamos de melhoras no conjunto da sociedade para a afirmação dos direitos do homem, das pessoas com deficiência.

Jannuzzi (2004) complementa apontando sua preocupação com esse caráter institucional totalitário, pela possibilidade de se relacionar com as pessoas com deficiência sem levar em consideração os parâmetros universais de ser humano, considerando-as em tudo como anormais. Isto levaria à redução das possibilidades de constituição individual para além da própria condição dessa pessoa, fixando-se o olhar na impossibilidade de se ser reconhecida como uma pessoa, e não como deficiente intelectual.

A partir da categoria *Mudanças e adaptações quanto ao planejamento e/ou as estratégias e/ou metodologia de ensino*, com 28.9%, podemos verificar relatos dos participantes que expõem a necessidade de utilizar uma gama variada de estratégias, materiais e métodos de ensino, em função das dificuldades apresentadas pelos alunos. Com esse imperativo concordamos, na medida em que devem ser instrumentos facilitadores do desenvolvimento das funções psíquicas superiores que ainda não estão formadas. “[...] *aí a gente tem [...] a gente vê as estratégias, o que nós podemos mudar, né, o grupo em si e, a então a gente faz isso. Faz relatórios, observações diárias, do caderno d..., então a gente passa para coordenadora e a gente vê onde que tá a dificuldade e vamos mudando [...]*” (P4/G1); mas é preciso reafirmamos que não podemos simplificar as relações de aprendizagem e desenvolvimento, reduzindo-as aos instrumentos, técnicas e estratégias utilizados na mediação com as pessoas com deficiência. Em nossa opinião, devemos considerar que mudar as estratégias, planejamentos e metodologias de ensino pode não contribuir muito, se as relações ensino aprendizagem forem fundamentadas em perspectivas positivistas, em que o aluno continua sendo tido por irreversivelmente incapaz.

Torna-se então fundamental a prática de avaliações das alternativas utilizadas, sejam quais forem, a fim de averiguar em que medida está ocorrendo a apropriação do conhecimento científico, essencial ao desenvolvimento das pessoas com ou sem deficiência. Além disso, é importante não perder de vista a teoria que fundamenta o seu trabalho numa análise de sua coerência e de sua correspondência com as ações desempenhadas no processo de ensino e dos instrumentos utilizados.

Neste prisma, em referência a Bock (2000), destacamos que, ao deslocarmos o homem da realidade social que o constitui e lhe dá sentido, realizamos (nós, pedagogos, professores, psicólogos) um trabalho ideológico “(...) tornando aquilo que é social e histórico em algo natural e universal, no qual não se pode mexer e não se pode mudar” (p.14).

Alguns participantes ponderaram a importância de o educador avaliar o trabalho realizado e as possíveis e necessárias mudanças recorrentes: “[...] *Primeiro eu tô sempre revendo o planejamento, em contato com a coordenação, com a Psicóloga, tendo outras estratégias. Essa é a rotina, precisam muito disso*” (P1/G1).

[...] Então assim a gente vai fazer um acompanhamento também, uma avaliação de área, então a gente tem que ver o que tá dando certo, o que não tá dando certo, vamos buscar outra alternativa, a gente tem que encontrar alguma coisa que consiga fazer com que aquele aluno se desenvolva (P3/G1).

Por um lado, se considerarmos que a escola especial e os profissionais que a compõem são partes da mesma sociedade (que valoriza o sucesso individual e culpabiliza o indivíduo por sua não objetivação), corremos o risco de que essas avaliações enveredem pelos princípios ideológicos de tal sociedade. Assim, concordando com Meira (2003), salientamos que o processo pedagógico escolar implica o processo de formação e desenvolvimento do aluno, do educador e de todos os atores institucionais que a compõem.

Vale fazermos um adendo à fala de alguns dos participantes que expõem a importância da utilização que fazem das avaliações no seu cotidiano, num processo de autoavaliação, levantando até a possibilidade de as dificuldades de aprendizagem de seus alunos estarem relacionadas a eles (educadores):

[...] Então tipo assim, a gente procura n estratégias, quando esgota e a gente não consegue fazer, você não tem progressos, a gente estuda uma nova forma, uma outra estratégia; de repente sou eu que não estão conseguindo, mas uma outra professora consegue resultados melhores que, então tem essa possibilidade de fazer esse trabalho (P1/G3).

Essas análises de si e do outro, conjugadas nas esferas social, educacional e cultural, salientando o que poderia ser incorporado ao trabalho e o modo como isso se faria, colaboram para imprimir novos rumos ao trabalho com a pessoa com deficiência. Refletimos que novos modos podem implicar primeiramente numa revisão da concepção que se tem de ensino, de homem, de potencialidade e de deficiência.

Salientamos a necessidade de compreendermos que quando se trabalha com essas pessoas o referencial não é o de atuar diante de uma “espécie particular de homem”, mas com homens com potenciais de ser trabalhadores, estudantes, artesãos, agricultores, etc., capazes de executar tarefas sociais criativas, positivas (Vygotski, 1997).

Neste sentido, Machado e Proença (2004) explicam que, ao considerarmos que o “não aprender” é decorrente da natureza, da deficiência, perguntamos o que fazer com essa criança que não aprende, de maneira a nos excluirmos das práticas e das relações escolares existentes. Assim são suscitadas questões sobre como atuar perante as práticas educacionais, de maneira a desenvolver olhares e ações no cotidiano que vão além das aparências e, com isso, perceber o modo como se constitui aquilo que nos parece natural.

Cabe ainda complementarmos as reflexões acerca desta categoria, em que são explicitadas as ações dos educadores ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, destacando Vigotski (2001), que atribui importância fundamental à atividade mediadora, pois é na relação com o contexto e mediatizados pelos instrumentos, signos e símbolos desenvolvidos culturalmente que desenvolvemos formas de pensamento e de linguagem e nos apropriamos da cultura.

Daí a relevância de revermos as ações educativas realizadas com as pessoas com deficiência, haja vista que, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a apropriação da cultura é o principal mecanismo determinante do desenvolvimento do psiquismo humano. Tal apropriação não deve se respaldar apenas em métodos que valorizam o concreto, pois um sistema de ensino baseado somente no concreto corre o risco de eliminar a abstração. A educação assim falha, por centrar-se apenas naquilo que o aluno tem condições de fazer, de aprender. De acordo com Vygotski (1997), uma criança com deficiência, quando deixada a si mesma, por suas limitações, não atingirá formas bem-elaboradas de pensamento abstrato. O papel da escola estaria em esforçar-se para empurrá-la na direção do desenvolvimento daquilo que intrinsecamente lhe está faltando. O concreto deve ser utilizado como um ponto de apoio necessário para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Para Vigotski (2001), o melhor

encaminhamento pedagógico é aquele que desenvolve, por meio do pensar, a capacidade de abstração e a de generalização dos alunos.

4- *Resultados alcançados a partir das ações com as queixas encontradas*

Categorias

4.1- *Resultados positivos*: incluiu as respostas dos participantes que em consequência de suas ações com os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem acreditam ter obtido bons resultados. Exs: “[...] Agora eles seguem mais ordem. O A. melhorou a marcha dele, precisa ainda de noção de espaço, a sua alimentação melhorou. Eles estão mais calmos, ainda que alguns sejam muito agitados”. “[...] e assim os resultados aparecem, porque nós focamos bem dentro deste contexto”. “[...] É o avanço desse aluno, não só na parte pedagógica, mas em todas as áreas, é na parte social, todas essas áreas que a gente fala, é esse aluno inteirinho mesmo.”

4.2- *Resultados às vezes positivos e às vezes negativos*: compreendeu as respostas dos participantes segundo os quais, em razão de suas ações com os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem, obtiveram alguns resultados que podem ser considerados positivos e outros negativos. Exs: “[...] outros até nem consegue, vai mais dias, vai mais tempo, e a gente vive a repetição, às vezes avançam, às vezes volta para trás”. “[...] Então assim, conseguimos compreender que tem essa sequência dos dias um após outro, sem fazer a troca, porém tem aquele que ainda está fazendo a troca, porque o processo é um pouco lento”. “[...] às vezes tem alunos que vai, avança e depois regride”.

4.3- *Resultados a longo prazo (é lento)*: envolveu as respostas dos entrevistados que afirmaram considerar que os resultados a serem alcançados em consequência de suas ações com os alunos com dificuldades de aprendizagem são a longo prazo, em um processo muito lento. Exs: “[...] Os resultados são em longo prazo”. “[...] é a longo prazo, às vezes leva anos, leva meses para ele conseguir”. “[...] eu vejo uma diferença do ano passado para esse ano, foi mínima mais houve mudanças.” “[...] sempre tem uma mudancinha, mas é a longo prazo, né, às vezes acontece da mudança ser rápida, mas é a longo prazo.”

4.4- *Não respondeu a questão*: incluiu os relatos dos participantes que não responderam a questão, isto é, não deram informações correspondentes ao que lhes foi solicitado.

As informações apresentados na Tabela 4 incluíram as respostas dos participantes agrupados em categorias referentes aos *Resultados alcançados a partir das ações mediante as*

queixas encontradas (dificuldades de aprendizagem dos seus alunos), que assim se ordenaram em acordo ao número de respostas: Resultados positivos (45,5%); Resultados às vezes positivos e às vezes negativos (31,8%); Resultados a longo prazo (é lento) (13,7%) e Não respondeu a questão (9%).

Tabela 4 - Resultados alcançados a partir das ações com as queixas encontradas

Categorias	G1		G2		G3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1-Resultados positivos	3	42.8	4	57.1	3	37.5	10	45.5
2-Resultados às vezes positivos e às vezes negativos	1	14.3	3	42.9	3	37.5	7	31.8
3-Resultados a longo prazo (é lento)	2	28.6	-	-	1	12.5	3	13.7
4-Não respondeu a questão	1	14.3	-	-	1	12.5	2	9
Total	7	100	7	100	8	100	22	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Ao lançar um olhar sobre essas categorias, percebemos que os resultados alcançados em razão das ações dos educadores envolveram aspectos mais positivos do que negativos, e que estes, quando apareceram, estão justapostos ao positivo. “[...] *tem um lado que a gente vê que funciona, que a gente trabalha, que a gente vê resultado, de que tem aluno que realmente consegue aprender e que tem casos que às vezes, que até frustra, porque você investe, você busca e parece que nada parece que consegue alcançar, que consegue atingir a cabecinha deles [...]*”(E6/G3).

Os educadores percebem no cotidiano escolar mudanças nos seus alunos, embora voltadas mais à aprendizagem de novas condutas. Deparamo-nos, como vimos no relato acima do participante, com a recorrência a falas afirmativas, mas pouco claras, quanto aos resultados de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos. Diante disso nos interrogamos se tais educadores estão devidamente instrumentalizados para reconhecer o desenvolvimento dos alunos, ou se estariam entrelaçados por discursos vazios de capacidade e de incapacidade de aprendizagens e não aprendizagens de seus alunos, construídos ideologicamente na Educação Especial.

Saviani (2005) destaca que os profissionais envolvidos com a educação escolar (psicólogos, educadores) devem compreender de forma mais aprofundada os modos pelos quais o trabalho educativo produz nos indivíduos a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Deste modo, esses profissionais podem melhor contribuir para o processo de esmerar concepções e ideias cristalizadas que enfatizam o aluno como responsável pelos problemas educacionais e inviabilizam articulações entre teorias de aprendizagem e práticas pedagógicas. Para tanto, uma formação adequada, entre outras questões e condições, poderia contribuir significativamente para que o educador desse conta de um bom ensino, de um ensino que resulte em aprendizagens efetivas.

Em extensão a estas questões, observamos que os resultados apontados pelos entrevistados tratam mais especificamente do que conseguiram os alunos, deixando em geral de analisar as ações educativas empreendidas para consegui-los (sejam eles negativos ou positivos). Machado (1997) nos recorda que várias práticas escolares do dia-a-dia produzem muitas das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

As falas dos educadores expressam ainda que eles sentem que o seu trabalho não é tão fácil, tão simples, pelas barreiras encontradas no caminho e pelas oscilações do aprendizado dos alunos: “[...] *E a gente vive a repetição, as vezes avançam, as vezes voltam para trás*” (E5/G1). Os educadores vivenciam um grande desafio: o de que nem todos aprenderem de um mesmo modo, no mesmo ritmo e momento. Esforçam-se “à sua maneira” por ver resultados positivos no aprendizado de seus alunos, incorporando a eles os pertinentes ao aprendizado de habilidades, de comportamento e outros: “[...] *Tem alunos nosso aqui que na parte acadêmica é quase que impossível de estar alcançando, mas tem a parte que a gente tem que ir buscar que é da independência, da autonomia, de como você está se comunicando com este aluno*” (E4/G3).

Assim, na categoria *Resultados a longo prazo, é lento* (13.7%), apareceram relatos dos participantes que indicam a importância de trabalhar com outros conteúdos que não os acadêmicos, tendo-se em vista as dificuldades dos alunos para isso: “[...] *pode aprender a fazer uma estopinha*” (E3/G1).

Por outro lado, sabemos da importância de trabalhar com alternativas que possam provocar o desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois deste modo a apropriação dos conhecimentos científicos, de acordo com Vygotski (2000), engendra a movimentação das funções psicológicas superiores. Assim nos indagamos se esse trabalho aquém dos conteúdos acadêmicos vem contribuindo para o desenvolvimento desses alunos ou se caracteriza por atividades repetitivas e restritas ao concreto, negando qualquer possibilidade de abstração.

Tuleski (2002) encontra em Vigotski reflexões sobre a educação escolar oferecida às pessoas com deficiência, numa crítica às práticas assistencialistas, por não se comprometerem

com a inserção delas na sociedade como pessoas capazes de produzir economicamente mais do que pela confecção de artesanatos, confundindo trabalho com “doação” juntamente com o artifício da benevolência.

Parece permanecer o que Cambaúva (1988) identificou na década de 1980: que o ensino especial praticado nas instituições especiais, sustentado em sua maioria por uma perspectiva clínica de atuação, tem se orientado por abordagens educacionais que, por reduzirem-se a uma dimensão técnica de ensino, priorizam o treino da pessoa com deficiência, com o intuito de desenvolver competências e habilidades específicas que possibilitem sua integração nos espaços sociais, dos quais foi excluída em função de sua diferença. Então, vemos que a partir de conteúdos segregados pretende-se incluir tais pessoas, legitimando seus direitos, e que “a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las” (Vygotski, 1997, p.36).

Na fala de um dos participantes encontramos a preocupação em esclarecer que é possível ter resultados positivos com esse aluno; mas, esse participante define aprendizagem do seguinte modo: “[...] *quais são as potencialidade dele, e ele não vai conseguir ler, escrever mais ele vai conseguir aprender é a costurar, a bordar, a fazer um tapete, a ele não consegue ele é PC, mas e então o que ele vai conseguir fazer? A gente tenta todas alternativas e vai naquilo que a criança consegue (E3/G1).*

Diante destas informações do educador nos questionamos: se todas as possíveis alternativas foram tentadas e nem assim foram alcançados os objetivos propostos, estamos diante de declaradas obviedades, ou seja, há uma incapacidade, uma deficiência do aluno que não pode ser sanada, e se esse aluno não corresponde ao “ensinado” é porque é deficiente, assim é deficiente e por isso não corresponde ao que se lhe “ensinou”. Por outro lado, também refletimos que o educador expressa que, depois de muito tentar, obtém aquilo que o aluno consegue fazer. Esse “aquilo” não seria também o que o educador dá conta de conseguir com este aluno mediante as múltiplas determinações envolvidas nesse processo? Assim, práticas e explicações particularizadas propiciam a eleição de elementos que possam “indicar” o insucesso escolar “do aluno”, ou ainda uma falha do professor. Enfim, é naturalizado o fato de estes alunos da Escola Especial não aprenderem, desconsiderando-se seu caráter histórico e a complexa rede de relações envolvidas nesse processo.

Com base nas reflexões dos autores Machado, Almeida e Saraiva (2009), compreendemos que a questão da deficiência deveria ultrapassar os corpos dos deficientes, requerendo o campo de forças no qual esses corpos deficientes foram produzidos. A

existência é aprisionada a uma única possibilidade, a uma única determinação, a uma única norma: a da impossibilidade. Neste prisma, quando as relações são assim produzidas e mantidas, estão adoecidas, endurecidas. Devemos estar atentos a quais subjetividades as práticas escolares e as relações sociais mantidas com estas pessoas estão produzindo.

Nesta perspectiva, é importante que um trabalho educacional com as pessoas com deficiência tenha em seu bojo o conhecimento do que a criança é capaz de fazer não apenas sozinha, mas em colaboração com o outro, para que sejam realizados planejamentos que realmente considerem e projetem a capacidade da criança para além do que ela expressa ter condições de realizar, de aprender no momento (Vygotski,1997).

Por isso, um ensino dentro dessa perspectiva deve adiantar-se ao desenvolvimento. É preciso colocar desafios e provocar a movimentação de suas capacidades e do seu desenvolvimento.

Por meio do relato de um dos participantes podemos constatar essa busca por produzir movimentações, vendo nessas pessoas a capacidade de usufruir do processo de aprendizagem: *“[...] o aprender acontece todo dia, não tem, tipo assim, uma frustração por aquele aluno que não aprende, porque ele aprende de uma forma ou de outra, mas ele aprende, vai da tentativa da gente também” (E1 /G3).*

Lembramos ainda o fato de que muitas vezes a escola centra seu trabalho na formação de conceitos isolados e a partir disso traça objetivos na considerada “exata” medida da “capacidade” do aluno e de seu “tempo” para aprender. É importante revermos isso, pois ao não trabalharmos os conteúdos acadêmicos com esses alunos, por eles serem “lentos” e “difíceis”, condenamo-los ao isolamento, negando-lhes o processo de apropriação da cultura produzida historicamente pelo homem e ainda construindo deficiências.

Vygotski (2001) explica o papel fundamental das mediações sistematizadas do educador, pois o ensino deve ajudar os alunos a desenvolver o que por si sós não conseguem. Desta forma o educador, por meio da transmissão dos conhecimentos científicos, pode fomentar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, facilitando a apropriação das culturas dos homens.

Um ensino que não se compromete a trabalhar com os conceitos científicos e com o desenvolvimento das funções superiores do aluno, também não se compromete com esse aluno; também não se compromete com a possibilidade de mudanças e com uma verdadeira educação inclusiva, em que todos tenham o direito de desenvolver-se e participar da sociedade, interagindo com ela, ainda que em contextos contraditórios de exclusão.

Assim, percebemos na fala dos participantes certa preocupação com o alcance de resultados positivos, indicando a necessidade de se construir um perfil educacional formal na instituição especial, mas ao mesmo tempo a não implantação de uma prática nos moldes tradicionais. Por fim, reconhecemos o esforço de muitos educadores em ver em seus alunos aprendizagens decorrentes do trabalho educativo realizado com eles, em acreditar em suas possibilidades de aprender, embora estas muitas vezes sejam invadidas por prognósticos absolutos de que aprender os conteúdos científicos é tarefa de alunos com intelectualidade dentro do normal. Se o educador se questionar muito sobre os resultados encontrados a partir de suas ações em vista das queixas de seu cotidiano escolar, corre o risco de esbarrar em suas práticas de ensino, que caminham com os ideais e mitos endereçados aos alunos com deficiência em nossa sociedade.

5- Possíveis causas da queixa escolar - das dificuldades de aprendizagem de seus alunos

Categories

5.1- *O aluno*: envolveu as respostas dos participantes que avaliam como causa das dificuldades de aprendizagem de seus alunos fatores e falhas relacionados a ele mesmo. Exs.: “[...] ele tem problemas de saúde”; “[...] Eu tenho um aluno que é muito complicada a saúde, sabe”; “[...] é a atenção, concentração (mesmo com a medicação não consegue ter o necessário)”; “[...] a criança tem um histórico de atraso, no desenvolvimento motor, já tem um atraso, né, no desenvolvimento como um todo”; “a falta mesmo de interesse da criança”; “[...] às vezes ela chega... mal-alimentada”; “[...] tem distúrbio de comportamento”.

5.2- *Deficiência Intelectual*: incluiu as respostas dos participantes que entendem como causa das dificuldades de aprendizagem de seus alunos o seu comprometimento, a sua deficiência intelectual. Exs: “[...] no nosso caso aqui, as crianças, elas têm uma deficiência, ela já tem um comprometimento em nível neurológico”; “[...] há alunos com muita dificuldade conforme o grau de deficiência que eles têm”.

5.3- *A família*: abordou as respostas dos entrevistados que colocam como possíveis causas das dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos aspectos relacionados com a família. Exs: “[...] é, a falta de interesse da família”; “[...] Muitas das causas é a falta de estimulação. A família não tem conhecimento a respeito dessa estimulação, [...] não tem como enviar tarefas para casa, porque os pais não têm condições de ajudar”; “[...] então, tem todo esse problema da aceitação também, acho que isso agrava mais ainda”.

5.4- *Fatores socioeconômicos*: incluiu as respostas dos participantes que consideram como possível causa da dificuldade de aprendizagem de seus alunos os problemas de ordem social e econômica. Exs.: “[...] são os fatores do meio que ele vive, da origem dele, são problemas sociais”; “[...] 80% das nossas famílias vivem uma situação socioeconômica muito baixa, com pouco acesso a várias coisas”.

5.5- *O Professor*: envolveu as respostas dos participantes que entendem como possível causas da dificuldades de aprendizagem de seus alunos a atuação do professor no que tange às metodologias utilizadas e seu preparo. Exs.: “[...] pode ser também a metodologia”; “[...] Tem as questões do professor”; “[...] Eu acho que os profissionais todos eles têm que ter uma postura de, eu acho que todo mundo tem que se empenhar [...] e tem a questão da qualificação, de preparo”.

5.6- *Demora na identificação e no encaminhamento*: abrangeu as respostas dos entrevistados que consideram como possível causa das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos o atraso NE sua identificação e encaminhamento à APAE. Exs.: “[...] Porque às vezes estar numa escola assim que tem mais aluno, às vezes demora para identificar [...]. Essa demora em aceitar ou em achar a dificuldade e encaminhar.”

As informações da tabela 5 revelam que as categorias prevalentes em relação à opinião dos participantes sobre as possíveis *causas da queixa escolar- dificuldades de aprendizagem de seus alunos* são: O aluno (36.1%); *Deficiência Intelectual* (26%); *família* (24.2%).

Tabela 5- Possíveis causas da queixa escolar- dificuldades de aprendizagem

Categorias	G1		G2		G3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1-O aluno	12	41.4	8	38.1	4	25	24	36.1
2-Deficiência Intelectual	7	24.1	6	28.6	4	25	17	26
3-A família	7	24.2	5	23.8	4	25	16	24.2
4-Fatores sócio-econômicos	-	-	2	9.5	2	12.5	4	6.1
5- O Professor	1	3.4	-	-	2	12.5	3	4.6
6-Demora na identificação e no encaminhamento	2	6.9	-	-	-	-	2	3
Total	29	100	21	100	16	100	66	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Ao analisarmos a tabela 5, se agruparmos os dados nela contidos encontraremos cerca de 90% das respostas dos participantes relacionadas a aspectos individuais, isto é, teremos o aluno, sua família e ainda o professor como responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem.

Tais aspectos ora são elencados na pessoa com deficiência (no seu orgânico, na má alimentação, na sua deficiência intelectual, na sua saúde, no seu interesse, no seu comportamento, nas suas inúmeras faltas e falhas), ora na família (por não estimular em casa, etc.), ora no professor (por não utilizar as metodologias adequadas). Essas informações (centradas no sujeito, em suas características ou ações específicas) são condizentes com as das categorias da tabela 1, quando os participantes revelam a sua compreensão sobre a queixa escolar, desconsiderando a dimensão da totalidade e as relações existentes dentro e fora do contexto escolar. Esta culpabilização e generalização estão muito presentes nos relatos dos participantes, como pode ser observado na seguinte fala: “[...] *eu acho que é um problema deles mesmo, né, cognitivo, o grau de comprometimento, e o histórico familiar. É difícil, né, eles vêm tem dias para escola e não tão bem, estão com problemas em casa, aí você vai tentar conversar [...]*” (P6/G2).

Neste momento consideramos importante retomarmos as considerações de Patto (1997) sobre a produção do fracasso escolar, em que a autora tece críticas ao discurso que o fundamenta, examinando as raízes históricas e as várias hipóteses teóricas e mitos produzidos nas explicações para o não aprendizado dos alunos. Expõe que a partir de uma abordagem psicologista a explicação para o fracasso escolar está vinculada às diferenças e méritos individuais, à capacidade orgânica de aprender dos alunos, a aspectos neurológicos, à deficiência intelectual, etc. Deste modo, produz-se uma depreciação da capacidade cognitiva, mascarando uma compreensão social mais ampla do fracasso escolar. Não há a compreensão de que os problemas escolares estão intrinsecamente relacionados com a sociedade e de que é necessário rever a educação que esta promove, a qual serve às ideologias presentes em nossa sociedade de classes. Uma concepção diferenciada deveria fornecer uma visão não dicotômica do homem e da sociedade.

Collares e Moysés (1997) complementam enfatizando que há também um processo de biologização dos fenômenos escolares que medicaliza o fracasso escolar, relacionando o insucesso escolar à desnutrição ou ainda a alterações do funcionamento cerebral, o que resulta na concentração de causas e soluções na medicina e não se discutem as questões político-pedagógicas.

Foi possível encontrar nas respostas dos participantes agrupadas na categoria *aluno* (36.1%, explicações causais que fazem referência *ao biológico, a problemas relacionados com a saúde, com a alimentação*. Neste prisma, recorremos a Pessoti (1984), o qual em seus estudos verificou que o enfoque organicista esteve (no caso podemos verificar que ainda está)

fortemente presente na história da evolução do conceito de deficiência intelectual, ocorrendo o que o autor denomina de ditadura médica. É importante rompermos com a postura organicista no que tange ao seu fatalismo. Não concordamos em legitimar qualquer distúrbio no aluno antes de verificar como está ocorrendo sua experiência escolar; e mesmo que sejam encontradas deficiências neste aluno, a totalidade da complexidade envolvida nas relações escolares de ensino-aprendizagem deve ser considerada e, inversamente, não restrita a um inadequado biológico. Essas explicações são contraditas pelas respostas dos educadores a seguir:

[...] Se tem um comprometimento a nível neurológico, já é mais complicado, você vai trabalhar outros recursos para conseguir sanar, tem coisas que não sana, a gente a gente ameniza e tenta é... conseguir alternativas para que criança consiga conviver (P3/G1).

[...] E então tem uns que a gente fala, né, que no caso, e que a maioria deles vem no nascimento, né, e daí tem um processo, né, que é acompanhado, tratado; então tem, alguns... a maioria fazem uso de medicamentos; então o que tem que ver então, tem que ver o uso de medicação [...] (P5/G1).

Diante dos relatos dos participantes percebemos uma valorização do biológico em detrimento do social como principal ocasionador do desenvolvimento da pessoa com deficiência. O biológico de fato não deixa de ser importante neste caso dos deficientes intelectuais, pois, de acordo com Vigotski (1996), no início da vida os fatores biológicos desempenham um papel mais marcante; no entanto, na medida em que a criança intensifica suas relações com o mundo, a cultura passa a ser o elemento decisivo na definição dos rumos do desenvolvimento. Assim, a apropriação cultural torna-se o principal mecanismo determinante do desenvolvimento do psiquismo humano, pois este se forma no decurso da vida.

Na perspectiva de Anache e Mitjás (2007), a aprendizagem é um processo que ocorre nas condições concretas de vida das pessoas a partir da e nas relações, possibilitando a constituição dos sistemas funcionais cerebrais. Deste modo, admite-se a plasticidade cerebral, a transformação das pessoas, num sincretismo entre os aspectos biológicos e psicossociais.

Nesse sentido, Machado (1997) argumenta que não podemos reduzir as causas individuais ao que se constitui numa rede complexa de relações, nem analisar o aluno do ponto de vista daquilo que ele não conseguiu atingir cognitivamente, e sim, tentar desvelar os processos de escolarização que concorreram para produzir esse aluno. Da mesma forma, acreditamos na existência de uma desresponsabilização das barreiras sociais que contribuem para a naturalização e segregação da pessoa com deficiência.

A categoria *A família* foi requisitada com uma significativa representatividade (24.2%) para explicar as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assim, são mencionados pelos educadores a falta de estimulação e de interesse, o não acompanhamento das tarefas escolares e a condição de limitação para fazê-lo, a não aceitação da deficiência, a grande expectativa em relação ao aprendizado dos filhos. Referem, enfim, que essas questões familiares são explicativas e responsabilizáveis pela não aprendizagem dos seus alunos com deficiência intelectual. Deste modo, visões simplistas, unilaterais e até contraditórias são expressas, ou seja, os familiares são culpados por terem expectativas positivas, por quererem ver seu filho se desenvolvendo, e ao mesmo tempo por não se interessarem por seu desenvolvimento. É claro que não podemos deixar de mencionar a importância de uma parceria com a família, no sentido de que esta possa compreender os processos de aprendizagem escolar pelos quais estão passando seus filhos.

Essa versão de culpabilização da família exclui a escola e a sociedade de qualquer análise. Quando nos reportamos às famílias dessas pessoas com deficiência, estamos falando também de ideais de família no que tange a sua estrutura e organização e sua condição histórica e socioeconômica, e ao mesmo tempo revelando as realidades familiares contextualizadas numa sociedade de classes que prima pelo mérito individual e impõe às famílias explicações que seriam históricas, culturais e econômicas.

Em referência à atribuição a causas individuais de problemas que envolvem uma complexa rede, podemos fazer alusão a Bray (2009), cujo estudo acerca das queixas escolares em escolas regulares públicas e privadas no Interior do Paraná verificou que cerca de 90% das respostas dos educadores sobre as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos diziam respeito a esse processo de culpabilização e explicação reduzidas ao indivíduo (ao aluno e à sua família).

Assim, nas duas realidades de ensino (especial e regular) são ocultadas reflexões críticas referentes ao que ocorre nas relações produzidas no interior das escolas. Evidencia-se ainda que tais instituições escolares, inseridas numa mesma sociedade, revelam gratuitamente

sua comunhão com os preceitos da ideologia neoliberal, requerendo a adequação do indivíduo à sociedade e às suas demandas, e a sua consequente culpabilização pelo insucesso ao não consegui-lo “adequada e normalmente”. Meira (2003) acrescenta que isso reflete o processo de psicologização e patologização dos problemas educacionais.

Kassar (2006), em sua pesquisa no Mato Grosso do Sul, analisa os depoimentos e documentos (registros de avaliações, relatórios), de ex-alunos de classes especiais para deficientes intelectuais e os de seus educadores, e ainda apresenta as explicações e justificativas para as dificuldades de aprendizagem reveladas a partir destas informações. Nessa análise a criança, sua deficiência e seus familiares eram os responsáveis pelo insucesso escolar desses alunos. Uma diversidade de faltas e falhas era relacionada, tais como a pobreza, a má alimentação, a falta de estímulos, o alcoolismo, as drogas, a desestruturação familiar. Sobre isso Machado (1997) esclarece que tais atributos são legitimados com práticas compensatórias, em que, por exemplo, ser “pouco estimulado” ou “deficiente” é que explica esse aluno por si mesmo. Vygotski (1997), no entanto, ao se referir às pessoas com deficiência, afirma que, antes de qualquer atributo conferido a elas, estamos diante de homens com capacidade de aprender e desenvolver-se e de apropriar-se do processo de humanização, processo que ocorre dentro de uma história, de uma cultura, e não pode simplesmente ser reduzido a um atributo irremediável.

Assim, essa tendência ideológica de tentar descontextualizar a dificuldade de aprendizagem da esfera escolar e social vem ao encontro do que expressa um dos participantes: “[...] *Eu não vejo [...] que a maioria dos casos que eu tenho é por algum comprometimento, por uma questão pedagógica, nem um caso que eu tenha, porque a gente sabe que dentro das escolas de ensino regular a gente tem vários casos de problema de origem pedagógica. Aqui eu não classifico como isso*” (P2/G2).

Se o caso dos alunos das escolas especiais não tem relação com o pedagógico, então por que eles frequentam uma escola e por que nesta é preciso que trabalhem professores especializados? Estamos então diante de instituições cuidadoras, e não educadoras, por causa do comprometimento biológico de seus alunos? Amaral (1998) nos encaminha a considerar que estamos diante de uma generalização indevida, em que os alunos com deficiência intelectual são reduzidos à sua condição de ineficiência.

Observamos em alguns relatos que os participantes, ao opinarem sobre as causas da queixa, procuram elencar algumas possibilidades em que são agrupados vários fatores, alinhando à Educação Especial, enquanto um lugar de diferenças, uma cadeia de problemas e

imputando uma série de características (desnutrido, doente, pobre, etc.) às pessoas que se afastam da idealização de um determinado padrão educacional.

Isso não significa que não existam tais problemas enquanto fatos concretos vivenciados pelos participantes, mas essas questões muitas vezes prevalecem como justificadoras (na sua individualidade, na sua totalidade) do não aprendizado de seus alunos. Neste sentido, cabe o questionamento da função da escola: se lhe caberia responder a toda essa problemática vislumbrada pelo educador. Sua função não seria a de dar conta da apropriação dos conhecimentos científicos?

[...] No nosso caso aqui, as crianças, elas têm uma deficiência, ela já tem um comprometimento em nível neurológico [...]. Então no meu caso além de, tem vários fatores, é a falta de interesse da família, a falta mesmo de interesse da criança, às vezes ela chega... mal-alimentada, quer dizer isso não é desculpa para não se trabalhar, mas a criança tem, às vezes é problema de visão, não tá enxergando direito, então se vai ter que fazer uma análise para saber se é a visão, outras vezes é a audiometria para saber se é a audição. Então sabe, quando a gente vai vendo e conseguir falar que ele tá com problema de visão, colocou óculos, tá usando óculos... falta de medicação, têm distúrbio de comportamento; tá usando a medicação correta? Daí a gente vai... daí a gente trabalha em cima daquilo (P2/G1).

Compreendemos essa necessidade dos educadores de tentar visualizar o aluno em sua totalidade, atualmente tão difundida como importante, porém não podemos limitar-nos àquelas características encarceradas na sua pessoa, sem deixar de considerar os processos e as relações produzidas com estas faltas e as possibilidades que estão além delas. Tais relações podem ter como palco uma sociedade ou uma escola (nos seus diferentes componentes) que vivencia com seus alunos o entorno da passividade e em que o não aprendizado dos conteúdos científicos é muitas vezes uma realidade com a qual ela se conforma.

De acordo com Saviani (2005), a escola constitui importante meio de acesso à cultura e ao saber elaborado (com os devidos instrumentos) e de sua socialização, daí a importância

de que todos tenham acesso a uma escola de qualidade, para que o saber sistematizado não se reduza a propriedade privada a serviço da elite dominante. É preciso considerar que cada homem contribui para a produção do saber, mas deve ter a possibilidade de acesso à cultura e dela se apropriar para se desenvolver.

Como já discutimos em outros momentos, o ensino se caracteriza por ser uma importante fonte de promoção do desenvolvimento da criança e da sua formação enquanto homem cultural. O autor salienta a importância de se fazer uma leitura crítica sobre a educação, de maneira a se terem claros os elementos culturais que é preciso serem assimilados pelos indivíduos para a sua humanização, e sobre as formas mais adequadas para se concretizar esse objetivo, seja esse um ensino voltado para pessoas com deficiência ou não. É que os conteúdos trabalhados pelos educadores criam novas estruturas mentais evolutivas, ao passo que um trabalho nas escolas especiais no sentido contrário não possibilita o processo de desenvolvimento. Bueno (2004) complementa enfatizando que muitas vezes os alunos tornam-se especiais pela maneira distorcida como se efetiva a Educação Especial. Se continuarmos acreditando na impossibilidade de o aluno aprender por causa de suas peculiaridades, certamente ele continuará por muito tempo submetido à exclusão do saber produzido ao longo das gerações por conta de sua inadequação.

Por falar em exclusão, ainda em análise das categorias, merece destaque a intitulada de *Problemas de ordem socioeconômica (6,1%)*, em que os participantes buscam nas explicações sociais e econômicas as relações engendradas na produção da queixa escolar e as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Aproveitamos para salientar a importância de se proceder à reconceituação da queixa escolar dentro da perspectiva da organização sociopolítico-econômica, do modo como a escola estrutura sua práxis cotidiana e ainda do risco de deslocarmos para o mito de explicações que centram na pobreza a complexa rede de relações presentes dentro e fora da escola.

Ademais, quando se avaliam as possíveis causas da deficiência, é importante não perder de vista o contexto sociocultural e econômico vivenciado por tais pessoas, principalmente quando partimos da tese de que o processo de humanização se dá pelas relações estabelecidas com o mundo por meio do outro.

Não podemos perder de vista que o sucesso escolar do aluno está relacionado a diversos fatores e que ele é possível na medida em que o consideremos para além de sua aparência e, mais do que isso, quando construímos ações coletivas na busca pela superação do

descrédito da diferença, do processo de exclusão e das contradições a que estão submetidas estas pessoas.

6- *Expectativas em relação aos alunos que apresentam a queixa escolar-dificuldades de aprendizagem*

Categorias

6.1- *Que o trabalho que está sendo realizado dê resultados*: incluiu as respostas dos participantes que colocam como expectativa, em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, a possibilidade de obterem resultados positivos em função do trabalho com eles realizado, isto é, que avancem, que aprendam, etc. Exs: “[...] Espero que tudo que a gente tá trabalhando esse ano, que dê frutos [...].”

6.2- *Aprenda para uma vida melhor, mesmo que em longo prazo*: envolveu os relatos dos participantes que expressam expectativas de que seus alunos aprendam, de que sejam preparados para conviver na sociedade com seus diferentes, mas que essas aprendizagens poderão ocorrer dentro de um prazo maior. Exs: “[...] Que pelo menos eles tenham assim, que a gente possa no sentido de pelo menos eles se relacionar com as pessoas.” “[...] Mas o que eu gostaria, gostaria que eles estivessem prontos para viver nesse meio, para que pudessem ser independentes.” “[...] a gente busca estar desenvolvendo uma melhor qualidade de vida para os alunos que estão mais comprometidos [...], desenvolver a sua autonomia, uma independência maior, para que consiga estar se virando na sociedade, né.” “[...] vai aparecer o aprendizado, vai aparecer um avanço, mais isso vai ser devagar, vai ser uma coisa bem demorada, a longo prazo”.

6.3- *De que uns aprendam e outros não*: envolveu as respostas dos participantes que pontuam como expectativa em relação aos alunos que estão com dificuldades de aprendizagem que nem todos vão aprender o que está sendo ensinado. Ex: “[...] A gente sabe que em alguns casos, a gente vai trabalhar, trabalhar, trabalhar e eles infelizmente não vão conseguir... às vezes aquilo que a gente esperava [...].”

6.4- *Inclusão no Ensino Regular e no mercado de trabalho*: abrangeu as respostas dos participantes que colocam como expectativa, em relação aos alunos que estão com dificuldades de aprendizagem, que eles possam ser incluídos no ensino regular e no mercado de trabalho. Exs.: “[...] espero realmente que eles consigam entrar no mercado de trabalho.” “[...] encaminhar para o ensino regular, porque a gente trabalha em cima disso, [...], eu quero

que ele vá para o ensino regular; que passa para uma primeira série, uma terceira, uma quinta, oitava, que ele caminhe”.

6.5- *Não respondeu a questão*: inclui o relato do entrevistado que não respondeu ao que foi questionado no que se refere às suas expectativas em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, pois suas respostas referiam-se a outras questões.

Tabela 6- Expectativas em relação aos alunos que apresentam a queixa escolar-dificuldades de aprendizagem

Categorias	G1		G2		G3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1-Que o trabalho que está sendo realizado dê resultados	5	41.8	3	30	3	30	11	34.4
2-Aprenda para uma vida melhor, mesmo que em longo prazo	1	8.3	3	30	4	40	8	25
3-De que uns aprendam e outros não	2	16.7	1	10	2	20	5	15.6
4-Inclusão no Ensino Regular, no mercado de trabalho	2	16.7	3	30	-	-	5	15.6
5-Não respondeu a questão	2	16.7	-	-	1	10	3	9.4
Total	12	100	10	100	10	100	32	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

As informações expostas na tabela 6 apontam que as respostas com maiores expectativas dos participantes em relação aos seus alunos com dificuldades de aprendizagem pertencem às seguintes categorias: *Que o trabalho que está sendo realizado dê resultados (34,4%)*; *Aprenda para uma vida melhor, mesmo que em longo prazo (25%)*; *Que uns aprendam e outros não (15,6%)*; e *Inclusão no Ensino Regular e no mercado de trabalho (15,6%)*.

Em geral podemos evidenciar expectativas positivas dos participantes (em cerca de 90% das respostas) em relação aos seus alunos, pois esperam que estes aprendam e consigam superar suas dificuldades, ainda que estas expectativas não expressem diretamente o aprendizado dos conteúdos acadêmicos, isto é, científicos. Denotamos a importância que eles atribuem a acreditar no potencial destes alunos e, sobretudo, a respaldar-se numa teoria que conceba o homem, a pessoa com deficiência, como um ser em movimento. Bock (2000) explicita melhor este ser humano: “Um homem que, ao transformar sua realidade para poder garantir sua sobrevivência, vai também construindo seu mundo psicológico que estaria assim

diretamente ligado, enquanto características, possibilidades e limites, à sociedade na qual ele se insere e se constitui” (pp. 14-15).

Assim, entendemos que a Psicologia Histórico-Cultural, a partir de seus fundamentos teórico-filosóficos e metodológicos, fornece subsídios para esta compreensão, haja vista que possibilita uma visão não dicotômica entre homem e sociedade, e deste modo, se nos voltarmos à apreensão da queixa escolar, dos problemas escolares, em sua análise seriam considerados os processos individuais e coletivos e as relações estabelecidas nesta sociedade. Ainda em relação ao respaldo teórico, o educador necessitaria estar devidamente instrumentalizado para o ensino destas pessoas. “Na vida social, o homem utiliza-se desses mediadores e precisa, para conviver com outros homens e suprir suas necessidades de sobrevivência, subordinar sua conduta às exigências sociais. Ele precisa dominar a natureza e dominar a sua conduta” (Facci, 2004, p. 205).

Não podemos deixar de reconhecer que outros fatores (ideais) também influem nas suas expectativas com relação aos seus alunos, como discutiremos ainda nesta categoria.

Destacamos que também foi possível encontrar na fala de alguns desses participantes, quando questionados, a expressão de seus sentimentos. Eles relatam as angústias e ansiedades provocadas diante das possíveis expectativas de aprendizagem de seus alunos: “[...] a gente como professor é muito ansioso, eu quero que meu aluno aprenda, aprenda, mais a gente também tem que trabalhar isso na gente” (P3/G3). “[...] a gente fica assim naquela expectativa, naquela ansiedade, naquela busca, naquela procura do que será, né?” (P5/G1).

Essas angústias, se tomadas como positivas, podem levar os educadores a uma problematização da prática de ensino e das exigências socioculturais que os cerceiam, num redirecionamento do que os mobiliza.

Refletimos que lançar expectativas é importante e os educadores precisam acreditar que seus alunos podem aprender; mas se estes se mantiverem numa deficiência intelectual que lhes inviabilize o aprendizado, isso contraria suas expectativas. Viver sob dicotomias pode resultar em sofrimentos.

As situações de ensino vivenciadas, em que se exige essa constante busca pelo aprendizado do aluno, ainda que se veja nele uma pessoa limitada, trazem sensações ruins, pelas contradições vivenciadas de esperar muito e ao mesmo tempo sentir que acreditam pouco. “Esperar” é importante, pois não estamos diante de uma homogeneidade, em que todos aprendam num mesmo ritmo e tempo:

[...] nós enquanto escola, buscamos, a gente quer um processo de aprendizagem formal digamos assim e o futuro encaminhamento para o regular, se para ele não deu levanta, a gente faz e tenta todas as formas , todas as medidas e percebe que não, então a gente busca estar desenvolvendo uma melhor qualidade de vida para os alunos que estão mais comprometidos (P5/G2).

Assim, os educadores expressam em suas falas que se preocupam com os resultados de aprendizado de seus alunos, com seu avanço, de modo *Que o trabalho que está sendo realizado dê resultados (34,4%)*, o que é de grande importância, pois esses alunos têm o direito e a capacidade de aprender e desenvolver-se. Essa categoria versa mais sobre a expectativa que o educador tem em relação a si, a seu trabalho, no sentido de que este alavanque resultados positivos de seus alunos. Esta análise dos educadores pode estar indicando o importante papel do educador no processo de ensino-aprendizagem, em que ações planejadas e conscientes vão delineando seu trabalho, numa revisão de suas práticas de ensino; no entanto esta categoria nos incita a refletir sobre a expectativa de a aprendizagem estar alicerçada numa concepção de deficiência intelectual que possa ser superada e revertida “milagrosamente”. *“[...] Ah! O que eu espero... acho que eu espero um milagre pra dizer a verdade. [...] acho assim que a gente espera que eles vão... que eles vão conseguir, né?”(P2/G1).*

Tal expectativa, além de se mostrar distante, parece tentar convencer o educador de que seus alunos realmente são capazes de aprender; mas é preciso um milagre para isso? É tão natural o insucesso escolar dessas crianças que uma reversão dessa realidade representaria um fato inusitado? Nesta linha, nossas práticas revelam nossas concepções sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação, sobre deficiência, e ao mesmo tempo quanto elas vão sendo cristalizadas, criando conformidade e alienação e tornando conveniente a manutenção de nossa sociedade no que tange aos papéis dos atores que a compõem e aos processos de exclusão.

De acordo com Wanderley (2006), é importante que sejam desnaturalizadas as formas como são percebidas e enfrentadas as práticas geradoras do processo de exclusão. Neste aspecto, conceber o aluno com deficiência intelectual e com ele se relacionar acreditando que ele possua uma limitação imutável, irreversível, e que o seu não aprender é algo esperado,

parece naturalizar a exclusão do processo de aprendizagem (da apropriação do saber construído historicamente pela humanidade) e de desenvolvimento dessas pessoas. Assim, aparentemente não há um processo de exclusão gerado histórica e socialmente, o que há é uma deficiência dos indivíduos, ou ainda do professor que não espera que estes aprendam e que não ensina os conteúdos científicos.

Por outro lado, concordamos com Davídov e Márkova (1987) quando afirmam que o processo de apropriação, realizado pela criança por meio da educação, da experiência socialmente elaborada, permite-lhe a reestruturação da sua experiência individual (na verdade constitui a condição essencial para o surgimento de neoformações no desenvolvimento intelectual) e ao mesmo tempo, a sua conversão em sujeito da atividade que realiza.

Retomamos Vigotski (2001), para quem o fundamental da escola é o fato de a criança aprender o novo, reequipar-se, apropriar-se dos conhecimentos científicos, pois a aprendizagem motiva e movimenta uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento na zona de desenvolvimento próximo. Ao realizar seu trabalho, o professor, quando amparado em tais fundamentos, poderá realizar um ensino que efetivamente promova o desenvolvimento do aluno.

Podemos observar na fala adiante que o participante está preocupado em sanar uma lacuna trazida do histórico escolar desse aluno e que ele deseja que sejam processadas mudanças:

[...] e daí eu fiquei preocupada porque ele não tava aprendendo e falei: e agora, é? Ele veio lá de outra escola e não aprendeu lá, então o que eu vou oferecer na minha avaliação? Eu nunca quero que a minha avaliação seja branca, eu quero que ela seja cheia, recheada mesma, daí eu tento muito, é muito importante, é gostoso (P5/G2).

Assim, as expectativas dos participantes são de que seus alunos aprendam, e acreditamos que eles realmente queiram isso; no entanto estamos cientes de que as cobranças e contradições da atual sociedade em relação a tempo, ritmo e conhecimentos a serem adquiridos nem sempre condizem com as nossas reais condições, com as condições do outro, ou mesmo com as condições oferecidas pela própria sociedade, pois estamos o tempo todo submersos num ideal de homem, em seus papéis sociais, nas suas competências, sendo esse

homem considerado normal, melhor, aceitável dentro de um determinado contexto histórico, social e econômico, portanto tendo que corresponder às expectativas (contraditórias) nele depositadas. Neste prisma, são construídos os bons e maus professores, alunos, homens; são construídas também as escolas de Educação Especial, que surgem e se mantêm num contexto educacional e social marcado pela hegemonia liberal, pelos princípios da ciência natural e pelo ideal de racionalidade humana (Meletti, 2008).

O discurso hegemônico, na Educação Especial, é sustentado pelo pensamento liberal, cujos princípios fundam-se, como vimos, na crença na evolução "natural" da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades "naturais" do indivíduo (Kassar, 1998). Para outros discursos deveríamos considerar as contradições, a dinamicidade, os conflitos e possibilidades envoltas no vir a ser do desenvolvimento do homem.

Nesse contexto, a existência da deficiência é entendida como um problema individual/familiar de não adaptação/adequação da pessoa com deficiência à sociedade, e seu atendimento é tido como filantrópico-caritativo. Vemos assim as marcas das expectativas sociais, em que se sobrepõem modelos de homem baseados em atributos que são valorizados pelas relações existentes em decorrência do modo de produção. O professor espera que o *aluno aprenda para a vida melhor, mesmo que em longo prazo (34%)*, ainda que de forma lenta, ainda que seja alguma coisa, mas ele espera que aprenda:

[...] olha, minha expectativa é grande e, embora eu faça o que eu posso, dentro das minhas limitações também, e eu tento dar o máximo, mas eu sei que para o meu aluno o meu máximo para ele muitas vezes é impossível; mas assim os avanços que ele consegue ter para mim é gratificante, mas assim ainda acho que tá pouco, eu quero mais, mais assim [...] (P7/G2).

Neste sentido, percebemos a tentativa dos participantes em considerar outras possíveis aprendizagens "aquém" das consideradas acadêmicas, como a de *preparar para a "vida"*, para uma maior autonomia e independência (como educar para independência em ambientes que muitas vezes cerceiam os indivíduos em sua deficiência/limitação?). Como já discutimos em outro momento, é essencial para o processo de constituição e de humanização da pessoa com deficiência que esta possa, por meios educacionais especiais, apropriar-se da cultura

histórica e socialmente construída. É fundamental que o educador, além de ter a clareza disso, possa ter as devidas condições para tal:

[...] olha, dos meus alunos, desses que estão indo bem, a expectativa é maior, dos que têm maior dificuldade é preparar pelo menos para a vida, tipo assim, que ele saiba se locomover, que ele saiba se vestir, para que eles sejam aceitos pelo menos socialmente, porque não são todos que garantem a parte pedagógica, parte escolar, principalmente os alunos mais comprometidos. Eu tenho consciência que, por mais que você faça, pelas estratégias que você utiliza eles não vão se alfabetizar, eles não vão conseguir incluir, mas que ele seja incluído pelo menos na parte social (P1/G3).

Não obstante, Vigotskii (2006) esclarece que o processo de ler e escrever “ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança” (p.116). A fala do autor mostra a relevância do ensino acadêmico, do ensinar a ler e escrever, do ensino dos conteúdos científicos para o desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que explicita que este processo tem sua complexidade. “A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (p.116).

Concordamos com o autor quanto à importância do aprendizado escolar, por outro lado lembramo-nos de quanto nossa sociedade é excludente e marcada por desigualdades, na medida em que não são oferecidas a todos as oportunidades de aprendizagem, numa limitação às possibilidades de inserção do indivíduo. Além disso, encontramos em nossa sociedade explicações que atribuem às peculiaridades do indivíduo questões que estão além dele, de maneira a destacar que ele, por si só, deve adquirir as competências e habilidades necessárias ao seu aprendizado escolar, ao seu pleno desenvolvimento e apropriação dos bens culturais da humanidade. Deste modo, a educação escolar, contraditoriamente, caracteriza-se pela manutenção dos processos de exclusão sofridos na sociedade. Exemplos disso são os processos de evasão, de reprova escolar e de baixa escolarização presentes em nosso ensino, e pela qualidade desse ensino. Como coloca Brinhosa (2003), o sistema educacional colabora

para a reprodução da ordem social hegemônica, distribuindo de forma regulada o capital cultural.

Outra categoria emergida dos depoimentos dos participantes é a de *Inclusão no ensino regular e no mercado de trabalho (15,6%)*. Os educadores esperam que a partir do trabalho realizado seus alunos aprendam e tenham a oportunidade de ser inseridos no ensino regular:

[...] a primeira expectativa nossa é que a gente consiga dar conta de devolvê-los pro regular. Por quê? Porque a APAE não se fortifica com isso, então, queiram ou não, a criança fica estigmatizado, fica... então se você tem dificuldade de aprendizagem mas está no ensino regular, você só tem uma dificuldade, quando você coloca seu filho numa escola que se chama APAE, então se fala: esse é bobo. Então a nossa expectativa é que a gente consiga devolvê-lo (P6/G2).

Assim a escola se propõe a corrigir as falhas apresentadas por este aluno e tirá-lo da reclusão, ainda que para isso tenha que realizar uma educação compensatória, retirando-lhe o defeito, providenciando comportamentos mais adaptados à normalidade e reduzindo “sua condição de deficiente”. Com a neutralização da deficiência, este aluno está pronto para ser incluído nos padrões, nos ideais de aluno do ensino regular ou de homem para o mercado de trabalho, com menos risco de ser estigmatizado, excluído, mesmo permanecendo numa sociedade de exclusões:

[...] olha, esses alunos eu não digo que eles não estão aprendendo, porque eles estão, de uma certa forma, tá. Eu vejo assim eu quero para eles e, se eu os ver amanhã ou depois, irem ao banheiro sozinho, comer sozinho, caminhar com autonomia, saber pedir, saber falar o que eles querem, se estão com dor, saber se expressar mesmo que seja através de gestos, de figuras, para mim já é um ganho enorme (P4/G3).

Destacamos que as informações possibilitadas pelos educadores indicam, em geral, expectativas positivas em relação ao trabalho realizado e ao aprendizado de seus alunos,

Consideramos importante, e até mesmo salutar para a continuidade do trabalho dos educadores, vislumbrar e esperar transformações dos alunos; no entanto, como vimos, esta expectativa está marcada por contradições que afloram no cotidiano escolar, revelando as dificuldades em trabalhar com alunos com deficiência e ao mesmo tempo as dificuldades em lidar com a representação das limitações do outro e de si, dadas as constantes cobranças de sucesso colocadas por nossa sociedade capitalista. Neste aspecto, aos educadores deveriam ser possibilitadas as condições necessárias à visualização e questionamento do que está além das aparências, das contradições de que participam e colaboram.

7- Opiniões e sentimentos dos participantes em relação ao seu preparo para trabalhar com a queixa escolar

Categorias

7.1- Sentem-se preparadas, mas buscam um maior preparo: aglutinou as respostas dos entrevistados que, quando questionados quanto às suas opiniões e sentimentos em relação ao seu preparo para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, expressaram relatos positivos. Exs: “[...] Assim é de uma forma tranquila, porque a gente vai buscar estratégias, e é natural, é do cotidiano da gente. [...] Me sinto preparada com certeza.” “[...] Esse preparo eu tenho, eu me sinto preparada só que às vezes a gente a gente acaba se frustrando, porque às vezes você prepara uma atividade e pensa uma coisa e na hora não sai nada disso, não acontece nada disso do que você pensou [...].”

7.2- Necessidade de estar sempre se preparando: envolveu as respostas dos participantes que explicitaram a necessidade em estarem sempre buscando se preparar para atuar com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Exs.: “[...] para conseguir, então assim isso, nos faz buscar cada vez mais, se reunir com a equipe, discutir esses casos para buscar soluções; então assim, é uma formação continuada e, continuada mesmo.” “[...] então sempre tem que tá lendo, tem que tá tentando outras possibilidades, tem que tá pedindo sugestões, conversando com outros professores.”

7.3- Sentem-se com dificuldades: os participantes expuseram suas opiniões e sentimentos de maneira a retratar, quanto ao preparo que possuem, que encontram dificuldades para trabalhar com os seus alunos. Exs.: “[...] Olha, no meu caso eu [...] estou tendo dificuldades, eu vou ler um livro para mim ver se eu consigo encontrar uma solução [...]. Eu tento [...] acompanhar toda essa, essa evolução mesmo, porque cada dia é uma coisa, tá mudando e nem sempre a gente consegue. Os livros são caros, os cursos são caro, é um

pouco complicado.” “[...] A gente fica se sentindo assim um pouco impotente, às vezes, precisamos um pouco mais, às vezes não tem tanta ajuda, que é o caso de nós que somos professores do Estado.”

7.4- *Não respondeu a questão*: incluiu os relatos dos entrevistados que, ao expressarem suas opiniões e sentimentos acerca do seu preparo para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, não responderam ao que lhes foi indagado.

Tabela 7 – Opiniões e sentimentos dos participantes em relação ao seu preparo para trabalhar com a queixa escolar

Categorias	G1		G2		G3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1-Sentem-se preparadas, mas buscam um maior preparo	4	50	1	12.5	5	62.5	10	41.7
2-Necessidade de estar sempre se preparando	3	37.5	4	50	3	37.5	10	41.7
3-Sentem-se com dificuldades	1	12.5	2	25	-	-	3	12.5
4-Não respondeu a questão	-	-	1	12.5	-	-	1	4.1
Total	8	100	8	100	8	100	24	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

As informações apresentados na Tabela 7 sobre as opiniões e sentimentos dos entrevistados em relação ao seu preparo para trabalhar com a questão da queixa e das dificuldades de aprendizagem de seus alunos, revelam que eles *sentem-se preparados, mas buscam um maior preparo*, bem como observam a *necessidade de estar sempre se preparando*, representando cada uma destas categorias 41.7% das respostas.

Pode-se perceber, diante dos relatos, que a realidade colocada a esses educadores exige deles um constante preparo, uma constante busca de aperfeiçoamento, principalmente por *sentirem dificuldades* em trabalhar com seus alunos (12.5%). Mesmo as respostas que indicam sentimentos positivos em relação ao seu preparo denotam a necessidade de estarem sempre se preparando, na busca por efetivar o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, como podemos perceber nas categorias 1 e 2 da tabela 7. Encontramos, assim, o indício de que a realidade cotidiana da educação escolar especial exige uma movimentação do educador em busca de alternativas e fundamentos que realmente possam alicerçar as relações engendradas no processo de ensino. Sobre isso, Luria (2006) afirma que a atividade mental humana se processa por meio de uma combinação de estruturas que não se encontra apoiada em si mesma, mas se efetiva por uma série de auxílios externos, nos inúmeros processos de

atividade social do indivíduo; auxílios que, como vemos, são essenciais aos educadores e aos seus alunos nas relações que se processam - no caso, na educação escolar.

Se nos voltarmos para a formação dos educadores deste estudo veremos que todos possuem graduação e ainda algum tipo de estudo específico na área de Educação Especial (estudos adicionais, pós-graduação); no entanto nota-se certa vulnerabilidade e fragilidade destes educadores quanto aos sentimentos relativos ao seu preparo. Isso vem ao encontro das reflexões de Vygotski (1997), segundo cujas afirmações o desenvolvimento de grande parte dos indivíduos não ocorre como poderia ou deveria, haja vista que a aprendizagem lhes é dificultada ou negada. As metamorfoses poderiam ser ampliadas se houvesse um investimento neste sentido.

Assim, quando os educadores são arguidos, revelam as suas “queixas escolares”, expressam sentimentos de angústia e ao mesmo tempo fazem a si mesmos indagações referentes à sua atuação, à sua formação, ao seu preparo. Enfim, numa luta interior, os educadores buscam, clamam por soluções; mesclam sentimentos de impotência, de culpabilização, de alienação:

[...] olha, a gente pensa: será que tive formação, será que eu tive é... aprendi tudo que eu precisava aprender? Será que falta, o que falta, onde isso vai implicar, que é que vai ter que fazer agora? Então, mais aí a gente para e fica... aguardando alguma coisa, às vezes a gente até busca, né, às vezes o tempo também faz com que a gente não... (P1/G2).

Como coloca Barroco (2007, pp. 171-172), esse homem, ator na educação escolar, necessita

(...) ser mais bem compreendido e situado, posto que as origens das suas aflições, que se revelam no imediatismo do cotidiano escolar, remontam a processos anteriores a sua vida pessoal. Esse homem que sofre e se queixa em sua cotidianidade é partícipe de uma lógica que nem sempre compreende, mas que é levado a reproduzir. Ele lida com o embotamento de suas potencialidades em rotinas estafantes (...).

Ainda assim, os educadores fazem tentativas - nem sempre frutíferas - diante das exigências que se fazem quanto à sua atuação profissional e aos resultados alcançados. Quanto a isso é preciso, por outro lado, estar atento aos apelos de muitos educadores à sua “pretensa” obtenção de receitas prontas nos cursos de formação, no que se refere a métodos e técnicas que respondam especificamente a determinado aluno, ou que seja aplicável a dificuldades específicas. Desconsideram-se assim as contradições presentes na relação ensino-aprendizagem, no sentido de permitir uma relação crítica com a sua prática e de descobrir os elementos teóricos presentes, indo em busca de técnicas e metodologias salvadoras e milagrosas, num plano individual do professor (Galdini & Aguiar, 2003). É preciso ainda levar tais educadores “a se compreenderem como participantes ativos de uma sociedade criticada e a buscarem por mudanças atitudinais e comportamentais, é um desafio posto” (Barroco, 2007, p.179).

Para tanto, alertamos que é importante a atuação dos educadores não estar respaldada apenas em uma técnica específica, que resolva determinado problema, pois estaremos novamente trabalhando na perspectiva da individualização, de algum instrumento mágico capaz de provocar a aprendizagem esperada do aluno. Cumpre considerar que o trabalho do educador deve estar fundamentado, sobretudo, numa teoria que considere as diferenças, mas credite ao aluno as possibilidades de aprendizagem e ao educador as de mediação, desde que este tenha os subsídios teórico-metodológicos para tal:

[...] A gente trabalha muito com a própria autoestima, que o grupo, que tem momentos que você se pergunta: será que sou eu, será que não tô conseguindo interagir, não tô conseguindo agir? [...] e se você não está conseguindo atingir de uma forma, você tenta outras estratégias, outras maneiras; então há momentos que realmente a gente fica: será que sou eu? Eu não tô preparada, e eu não tô sabendo o porquê disso não tá acontecendo? (P3/ E2).

Neste aspecto, Martins (2007) explica a dinâmica sujeito-atividade-realidade social no que tange às vivências subjetivas. “A unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante nas

atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua vida, portanto, tudo o que a constitui é ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos”

Foi interessante observar nas respostas dos participantes quanto ao seu preparo, uma nuance dos sentimentos provocados quando se deparam com a questão das dificuldades e ao mesmo tempo de seu preparo: “[...] *Devido a tanto tempo que a gente tá aqui, a gente já passou pela fase... ai meu Deus [...] então eu já tô mais acostumada. Antes eu ficava assim: será que sou eu? Agora a gente já sabe que... a coisa é mais lenta [...]*” (P5/G3). “[...] *mas com o tempo você vai como diz. Assim... se acostumando, vai tentando, dando seu melhor, vai buscando ajuda, tentando entender, então assim a gente consegue tá lidando com a situação.*” (P6/G1).

Nota-se então que o trabalho educativo com as pessoas com deficiência intelectual passa por fases e o cotidiano vai gerando possíveis alienações dos sentimentos provocados, bem como possíveis ações em função disso. De uma preocupação e indignação inicial com o “não aprender” do aluno o educador muitas vezes passa a uma aceitação de suas limitações, de sua lentidão. Neste prisma, Leontiev (1978) salienta que o lugar ocupado pela criança nas relações sociais de que participa tem força motivadora em seu desenvolvimento, esclarecendo que esse lugar é condicionado pela concepção que *a priori* os adultos têm sobre a criança.

Quando os educadores não se sentem preparados para as situações surgidas que estão fora do seu alcance, procuram apoio na equipe da escola e no grupo de colegas, realizam estudos e leituras na busca por alternativas e maior apoio para subsidiar o seu preparo. “[...] *e então a gente se depara com situações que não dá conta de resolver sozinho, então é a hora que a gente vai buscar orientação, a gente vai para a supervisão, a gente vai para os técnicos, para poder tá dando embasamento para a gente*” (P7G3).

Diante das angústias de muitos dos participantes quanto à sua formação e aos estudos necessários para a sua atuação, voltamos o olhar para outro aspecto, o das produções científicas, e nos questionamos até que ponto estas têm contribuído para acalantar e fundamentar o trabalho destes educadores.

Os estudos desenvolvidos por Anache e Mitjans (2007), em que os autores realizaram um levantamento das pesquisas em nível de mestrado e de doutorado (período de 1990 até 2005/2006) sobre a deficiência intelectual no que se refere aos processos de aprendizagem, revelaram que os temas mais tratados, em geral estão relacionados à avaliação e ao diagnóstico, às interações sociais, à inclusão, à saúde, à avaliação educacional e outros, e que em apenas 6% dos estudos foi contemplada a aprendizagem, “demonstrando a necessidade de

se construir estratégias para compreensão e aprofundamento desse aspecto visto que ele foi tratado de forma tímida pela academia brasileira” (p.253).

As pesquisadoras consideram ainda que, no conjunto de produções analisadas, percebe-se que aumentou o investimento em aprimorar o conhecimento referente a diversos aspectos da deficiência intelectual, que se relacionam, de algum modo, com a possibilidade e a credibilidade de desenvolvimento das pessoas que a possuem. Por outro lado, elas expressam que, mesmo diante deste contingente, ainda são insuficientes os estudos existentes sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.

Se houve um aumento das pesquisas relativas às pessoas com deficiência intelectual, podemos insinuar que houve um aumento de informações que poderiam melhor subsidiar o trabalho do educador; no entanto, como concluíram Anache e Mitjás (2007), essas pesquisas têm pouca relação direta com a questão da aprendizagem. Ademais, resta saber se tais estudos chegam até estes educadores e como chegam, ou se permanecem restritos às academias; saber, sobretudo, do real impacto desses estudos sobre os educadores e a formação pela qual passaram e passam, bem como sobre a promoção da qualidade do ensino, considerando-se principalmente a fala dos educadores sobre suas condições, suas carências de estudos para o exercício da docência.

No que tange à formação docente, é preciso levar em conta que ela ocorre dentro de uma sociedade que vive dentro dos princípios do neoliberalismo. Brinhosa (2003) defende a ideia de que a forma como ocorre a formação e a educação está distante de criar uma consciência crítica e propiciar uma ação e participação mais coletiva, haja vista que se torna difícil a apropriação do conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade, como forma de superar o saber do senso comum, essencial para o exercício da função social do indivíduo.

É preciso averiguar até que ponto o processo de formação dos educadores da Educação Especial não está pautado em fundamentações reducionistas, com o predomínio do aporte da ciência positivista, em que se considera o aluno nas suas (im)possibilidades de corresponder a determinados estímulos sob determinadas condições e se desconsideram o seu histórico e sua ampla possibilidade de desenvolvimento. Deve-se considerar o contexto social em transformação e em constantes movimentos contraditórios, em que são possibilitados as múltiplas relações, saberes e culturas.

Facci (2007) elabora reflexões que contribuem para a compreensão da necessidade de propiciar uma formação condizente com um trabalho que concorra para o seu preparo de educador e para o processo de humanização dos seus alunos. Segundo essa autora, têm sido subtraídos à formação do professor conteúdos científicos que colaboram para o seu conhecimento e trabalho docente, e,

(...) se não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços produzidos pelas várias ciências, ele poderá ter muita dificuldade de trabalhar com os conceitos científicos, assim como encontrará grande dificuldade de fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie daquelas atividades nas quais os alunos se defrontam no cotidiano escolar (p.152).

Assim, o professor sente-se desamparado ao sair da universidade, por esta não lhe proporcionar os suportes científicos necessários para realizar um trabalho nesta linha: “[...] então a gente tem que tá sempre indo atrás tem que tá indo buscar, porque é muito pouco que a gente aprende na faculdade, na pós-graduação, a gente tem que tá sempre se aperfeiçoando, porque é muito diferente da realidade” (P7/G2).

Nos relatos dos entrevistados nos deparamos também com a expressão de sentimento de vazio, de despreparo ao concluir a universidade, fato que se fortalece na medida em que o educador se vê diante da realidade da Educação Especial. Reforça-se a dicotomia teoria x prática:

[...] Quando terminei a graduação, meu sentimento era de que tava começando naquele momento. Nossa, agora que eu percebi que não aprendi quase nada um [...] eu não descarto de jeito nenhum a teoria, mas tem questões que surgem, que você, com toda a sua teoria, não consegue dar conta, é algo novo que se tem que descobrir, você tem que fazer as tentativas para tentar descobrir o que dá certo e criar uma nova teoria (P6/G2).

Assim, o professor acaba sem parâmetros para cumprir com a sua função de mediador entre aluno e os conhecimentos historicamente sistematizados, conhecimentos que são fundamentais para o seu desenvolvimento e para a sua efetiva participação na sociedade, pois as relações que o aluno estabelece na escola como um todo colaboram para os direcionamentos que terá em sua vida particular e na prática social (Facci, 2007).

Verificamos nesta categoria que todos os participantes têm graduação e cursos específicos na área e dizem estar se aperfeiçoando; mas mesmo considerando este fato, e ainda o tempo de trabalho desses educadores na Educação Especial (que varia entre 2 e 40 anos), ainda assim não tivemos respostas categóricas, que fossem a expressão de uma segurança no que tange ao seu sentimento de preparo para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Os profissionais têm a tradição de uma prática, em vista de seu tempo de experiência, mas reconhecem que o preparo para a profissão não está finalizado.

Isso nos incita a refletir sobre as inseguranças que emergem e fazem parte das práticas destes educadores e da necessidade de eles a problematizarem. Aguiar (2000) esclarece a importância da reflexão sobre as práticas docentes, “de modo que busquem suas raízes, seus fundamentos, a importância do conhecimento teórico como instrumento fundamental para saírem do senso comum” (p.175).

O que temos é que muitas vezes, como verificou Andaló (1995) em pesquisa sobre a formação docente, esta é elaborada de maneira a distanciar-se da realidade das escolas, “partindo de teorias escolhidas pelos técnicos do sistema, acabam se tornando receituários inócuos, de cunho tecnicista, incapazes de transformar de modo efetivo a ação cotidiana” (p.188). Como afirmam Galdini e Aguiar (2003) e Facci (2004), a formação deve propiciar ao professor condições de rever seu cotidiano e as contradições envolvidas:

Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea (Facci, 2004, p.244).

No entanto, nem sempre a formação oferecida aos professores dá conta de que ele realize um bom ensino, que transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, e “o que presenciamos é um empobrecimento da experiência, é a prevalência da mesmice, a falta de perspectivas, o ‘beco sem saída’” (Galdini & Aguiar, 2003, p.92). A adoção de posturas teóricas e de atuação deve estar aliada a “um compromisso político como parte integrante e inalienável da formação profissional e pessoal” (Meira, 2003, p.65).

8- *Sentimentos envolvidos com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos*

Categorias

8.1- *Sentimentos negativos*: envolveu as respostas dos entrevistados que expressaram que ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos não se sentem bem, possuem sentimentos negativos. Exs: “[...] me sinto frustrada, por não ver muito resultado no trabalho.” “[...] impotente, às vezes a gente pega e você quer abrir a cabeça deles, põe, põe que isso é facinho, porque às vezes para a gente é uma coisa tão, tão fácil [...]” “[...] mas o sentimento, é um sentimento bem esse assim de... que parece que você não está ajudando, o sentimento é de impotência mesmo.”

8.2- *Mudança de sentimentos com os anos de trabalho*: envolveu as respostas dos entrevistados que afirmaram que ao se deparar com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos possuem sentimentos que vão se diferenciando com o tempo de trabalho com os alunos (no início, negativo, e depois, positivo). Exs: “[...] No começo que você inicia uma carreira, você fica assim... de que tudo quando é novo... você fica assim, né,... ansioso; mas quando os anos vão passando [...]” “[...] Assim, num primeiro momento gera... assim uma angústia, que não pode prevalecer como sentimento, então tem que ficar assim, te fazer levar ao desejo de buscar e ver qual é a melhor alternativa.”

8.3- *Sentimentos positivos*: incluiu as respostas dos participantes que ao enunciar seus sentimentos diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos possuem sentimentos positivos. Exs: “[...] Enfim, o meu sentimento, né, é normal, tranquilo, eu procuro tá trabalhando com eles, eu não me frustro não”.

8.4- *Sentimentos às vezes positivos e às vezes negativos*: abrangeu as respostas dos entrevistados que consideram que ao se deparar com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos possuem sentimentos mistos, ou seja, ora se sentem bem, ora já nem tanto. Exs: “[...] Eu acho que é um misto, [...] então dá uma certa impotência de você não conseguir tá trabalhando com isso [...]. Há outras questões também que dão o sentimento de satisfação,

quando você vê que a coisa tá caminhando, que está progredindo.” “[...] Há momentos, como eu falei, que realmente mexe com a autoestima, há momentos que não, você também fica gratificada quando você consegue realizar.”

A Tabela 8 agrupa as categorias referentes aos sentimentos dos educadores ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Um maior número de respostas diz respeito a *sentimentos negativos* (50%), em que os participantes pontuam sentimentos que consideram ruins. A categoria *Mudança de sentimentos com os anos de trabalho* obteve 27,3% das respostas, demonstrando estar muito presente a oscilação de sentimentos dos participantes. Nestas duas categorias foram encontradas respostas nos três grupos pesquisados. Houve ainda, como podemos ver na tabela em foco, a expressão de respostas dos educadores de *sentimentos positivos* (13,6%) e ainda sentimentos que se alternam em *às vezes positivos e às vezes negativos* (9,1%).

Tabela 8- Sentimentos envolvidos com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos

Categorias	G1		G2		G3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1-Sentimentos negativos	4	50	4	57.1	3	42.8	11	50
2-Mudança de sentimentos com os anos de trabalho	3	37.5	2	28.6	1	14.3	6	27.3
3-Sentimentos positivos	1	12.5	-	-	2	28.6	3	13.6
4-Sentimentos às vezes positivos e às vezes negativos	-	-	1	14.3	1	14.3	2	9.1
Total	8	100	7	100	7	100	22	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Dentro da categoria *sentimentos negativos* (50%), destacamos os sentimentos de angústia, ansiedade, frustração e impotência verbalizados pelos participantes ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Essa categoria chama bastante a atenção, pois revela quanto o educador da Educação Especial sofre pelas agruras encontradas em sua atuação profissional. Além disso, esses profissionais têm seus sentimentos aflorados pela diversidade encontrada e por não se sentirem suficientemente subsidiados para lidar com ela. Essa categoria parece ter relação com a anterior da tabela 7, com a questão de como se sentem quanto ao seu preparo, em que colocam a necessidade de estar sempre estudando e se preparando. Sabemos que realmente trabalhar na Educação Especial não é tarefa fácil, nem simples; as dificuldades dos alunos são

reais, é claro, multifacetadas pelos olhares, pela ciência, pelas relações, pelas contradições históricas da sociedade.

No que diz respeito a isto, Facci (2007) contribui quando traz à tona um fator importante no que se refere ao trabalho dos professores, destacando que o exercício da profissão é motivado, em grande parte, pelos resultados obtidos, ou seja, eles sentem-se gratificados e emocionados em verificar o crescimento intelectual dos seus alunos, o desenvolvimento deles: “Isso provoca um sentimento positivo, que povoa os vários níveis de ensino, seja com crianças ou adultos” (p.136):

[...] a gente se sente frustrada porque a gente não consegue... resgatar aquilo, fazer com que o aluno caminhe, a gente tenta trabalhar isso, com a capacidade do aluno, e ir em busca, né, o professor tem que tá sempre é.... antenado para tudo, em alerta para as novidades, para tudo mesmo, para tentar sanar essas dificuldades do aluno, que são grandes[...] (P3/G2).

Acrescentamos a leitura de Martins (2007), a qual, apoiada nos pressupostos Vigotskianos, destaca que “(...) a subjetividade dos homens é condicionada pelas relações que estabelecem, por meio da atividade, com o mundo exterior. Assim sendo, as características desse mundo exterior circunscrevem as condições de seu desenvolvimento, no que se inclui o sentido conferido ao experienciado” (p.130).

Não podemos esquecer que esses educadores vivem uma dicotomia, pois ao mesmo tempo são cobrados por não produzirem de modo a oferecer (devolver) à sociedade alunos normalizados ou adaptados por efeito do seu trabalho, e por outro lado são também amenizados, “abençoados” por trabalhar com os “irrecuperáveis”, com os “irremediáveis”, e por isso devem aprender a contentar-se com o pouco, com o mínimo que conseguem, tendo em vista a deficiência de seus alunos, vista como generalizada e irrevogável (tabelas 2 e 5 e, como veremos, na tabela10).

Muitas vezes os sentimentos negativos dos participantes recebem a tônica da gratificação, na tentativa de supri-los, relacionando-os às mudanças ocorridas com os alunos, ainda que não sejam as esperadas: “[...] Às vezes me sinto frustrada, por não ver muito resultado no trabalho. No entanto, é aí que tem que ver os pequenos resultados; aí quando

“você vê o histórico dele, quanto tempo tá aqui na escola, você se sente um pouco melhor. [...] Mas vejo que isso aqui vai fazer diferença na vida deles” (P1/G1).

Essa situação toma força pelo próprio histórico do aluno na educação, um histórico que revela o estigma fomentado, o seu déficit e o seu fracasso, considerando a aprendizagem do aluno dentro de um determinado tempo e negligenciando as suas possibilidades de desenvolvimento. Vygotski (2000) salienta que o desenvolvimento não é um processo previsível, universal ou linear, ao contrário, ele é construído no contexto, na interação com a aprendizagem.

Assim, para que o professor trabalhe dentro desta realidade e destas contradições, exige-se estar respaldado por conhecimentos científicos que lhe possibilitem um mínimo de segurança. Facci (2007) alerta que é importante propiciar ao professor “(...) a reflexão crítica sobre a profissão e a busca de alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas, profundamente alienantes, que caracterizam boa parte do trabalho docente da atualidade” (p.143).

É importante salientarmos que os professores inseridos nessa sociedade atendem às necessidades históricas colocadas por ela. Esses profissionais compõem a totalidade social e, desta forma, vivenciam as contradições que são produzidas historicamente (Carvalho et al., 2006).

Considerando a questão social, voltamo-nos à sociedade capitalista, em que o indivíduo, numa perspectiva individualista, é motivado a desenvolver todas as suas capacidades, tornando-se o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso (Sanfelice, 2003). Então, nesse raciocínio o professor torna-se o mentor da Educação Especial e responsável pelo trabalho realizado com os alunos, o que oculta todo o contexto de produção da educação, da Educação Especial e da deficiência.

Neste momento torna-se importante lembrar, de acordo com Shuare (1990), que o homem se constitui numa relação dialética com o social e a história, modificando-se e modificando-os. A partir desta perspectiva, as ações do educador são produto de sua história e da história da sociedade; assim, sua formação e sua concepção de deficiência se constituem na medida em que o saber de uma geração se construa a partir da apropriação do saber resultante da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Se o ensino é um importante meio de acesso e de socialização da cultura, do saber elaborado, o educador tem que ter as devidas condições de proporcionar as mediações necessárias para que os seus educandos alcancem tal cultura. Assim, cada homem contribui

para a produção do saber, mas deve ter a possibilidade de acesso à cultura, de ascender e apropriar-se dela (Saviani, 2005). Assim, cabe à educação escolar transmitir à criança, como vimos, os conteúdos que são produzidos na história e são socialmente necessários, de maneira a selecionar (no processo pedagógico) o que desses conteúdos se encontra na zona de desenvolvimento próximo (Duarte, 1996). Nesta trama, a educação escolar tem por finalidade a produção da humanidade no indivíduo, diferenciando-se de outras formas de educação espontânea (Facci, 2004).

Destacamos ainda que, aliada à questão de centralização do individualismo e ocultamento de outros fatores, ocorre também nessa sociedade a proclamação do direito à liberdade, que é sustentada pela crença em um movimento natural, em que, como na natureza, triunfam os mais capazes a partir do desenvolvimento de suas potencialidades naturais. Assim, dentro dessa ideologia vai fazer diferença o “bom professor”, “o esforçado”, “o dedicado”, o que “ama o que faz”, o que “não sucumbe diante das dificuldades”. É esse professor que recebe o ofício de intercambiar o movimento natural do aluno (de fracasso) - promovendo magicamente sua transformação - e a luta contra os rótulos e estigmas que muitas vezes ele ajuda a fomentar e manter.

Por outro lado, não podemos deixar de insistir que o trabalho realizado pelo professor é de suma importância no processo de humanização, repercutindo na sua transformação e no desenvolvimento dos seus educandos. Leontiev (1978) explicita que é pelo trabalho, atividade criadora e produtiva, que os homens realizam progressos na produção de bens materiais, acompanhados pelo desenvolvimento de sua cultura, enriquecendo o conhecimento de si e do mundo circundante e favorecendo o desenvolvimento da ciência.

Assim, muitos participantes se sentem angustiados por não se verem capazes de participar do processo de aprendizagem escolar dos educandos (*sentimentos negativos 50%*): “[...] às vezes a gente fica assim triste, pensando, às vezes é meia-noite e eu tô preocupada com o que eu vou fazer com aquela criança” (P4/G2). O participante expressa nesse momento quanto se sente solitário, e parece já não ver alternativas diante das limitações impostas, vistas ora como suas ora como do aluno com deficiência: “[...] Olha, no mais que eu busque, por mais que eu tente, em determinado momento eu me sinto assim... angustiada, porque eu quero ir além e não consigo, então causa em mi, um certo desgaste, porque eu quero mais e daí eu me esbarro na limitação deles” (P7/G1).

Por mais, porém, que o professor se questione, que se martirize (razão que não lhe tolhemos), ao fim das contas a limitação vai ser vista como sendo dos alunos, do indivíduo.

Vemos que nesse processo o professor se desgasta e angustia e não está dando conta de transmitir os conhecimentos científicos, tão importantes para o desenvolvimento em geral do seu aluno.

Alguns participantes, ao expressarem e justificarem seus sentimentos, acabavam por elaborar explicações correlacionando-os aos contingentes sociais, econômicos e culturais no que tange às demandas e aos problemas vivenciados: “[...] Às vezes é o de frustração [...], porque o ser humano ele é imediatista, não adianta falar que ele não é, porque nós vivemos numa sociedade que ela quer viver o presente, quer tudo muito rápido, então nós temos que trabalhar com a gente essa questão do controle dessa frustração” (E2/G2).

Essas explicações elucidam as aflições dos participantes ao examinarem o seu contexto, a sociedade, e perceberem que as situações vivenciadas ante as dificuldades de aprendizagem de seus alunos são algo que vai além de sua realidade imediata e abrange questões que fogem ao seu “domínio”:

[...] eu acho que nós vivemos num momento complicado, a educação está complicada, as famílias estão desestruturadas, a gente trabalha só na escola, não tem o respaldo da família, que não consegue também, não é que é culpa da família, não é da escola mais a gente tá passando por um momento, assim... muito complicado. A educação tá... é como eu posso falar, não tem assim alternativas para a gente tá ali preso uma coisa e os alunos têm dificuldades. Tem alunos de 5ª a 8ª série que não conseguem ler, não conseguem fazer interpretação de texto. Essa dificuldade tá geral, não sei se no mundo, mas no Brasil tá..., aí, aqui e em todas as escolas. Tá difícil, né? (P3/G1).

Destacamos que a determinação das dificuldades dos alunos não se isenta das possibilidades oferecidas, de maneira a contribuir para preveni-las, minimizá-las, ou ainda para superá-las. Remetemo-nos a Duarte (1996) quando afirma que o processo de desenvolvimento psíquico do indivíduo não é um desígnio natural do processo ensino-aprendizagem escolar, e sim, um produto histórico-social, um alvitre das atividades desse indivíduo. Assim, são as condições concretas de vida que determinam as possibilidades de sucesso escolar e de integração social (Vigotskii, 2006 e Bueno, 2004).

A categoria *Mudança de sentimentos com os anos de trabalho* (27.3%) demonstra as mudanças dos sentimentos dos participantes na medida em que passam os anos e a experiência aumenta: “[...] eu acho assim, que pela experiência que eu tenho, essa fase de frustração eu acho que já passou, [...] eu consigo lidar melhor agora, que em função do tempo que eu estou na Educação Especial [...] eu acho assim que essa preparação, de até de lidar com a ansiedade e eu acho que eu tenho” (P2/G1). Isto nos leva a pensar que no princípio a dificuldade de aprendizagem dos alunos é motivo de preocupação, de frustração, de busca de alternativas, de desafio, de autoquestionamento quanto ao trabalho realizado, mas com o tempo as dificuldades e o fato de os seus alunos não aprenderem vão se normalizando, e o pouco que se desenvolve é muito.

Desse modo, à medida que as expectativas vão se tornando menores e o educador “se acostuma” com as impossibilidades de desenvolvimento dos alunos, este passa a compactuar com os prognósticos embutidos na deficiência e a aceitar que não aprender é algo natural destas pessoas. Assim, o cotidiano estaria fortalecendo paradigmas.

Nesse caso é preciso considerar a possibilidade de ter havido um aprendizado do participante no que tange a conseguir um maior controle dos sentimentos gerados, como uma alternativa para seguir trabalhando ou para não se angustiar tanto.

Assim, as informações desta categoria trazem os relatos dos educadores que quando da sua entrada no trabalho com a Educação Especial se dizem ser tomados pelo incômodo, pela ansiedade, sentimentos que no decorrer de seu trabalho vão sendo substituídos por uma maior “tranquilidade”. Ocorre então o que Aguiar (2000) indica: que o apego ao conhecido, ao familiar, à repetição, emudece os educadores pela via do conformismo. Souza (2000) também faz referência a tais questões e explica que “(...) a existência de mecanismos institucionais e de ações cristalizadas produz na criança e no professor a impossibilidade de pensar a sua própria condição de submissão e de exclusão no processo educacional” (p.137).

Diante da exposição sobre os sentimentos experimentados pelos educadores ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem e com a deficiência de seus alunos, concordamos com Meira (2003) quando diz que deve ser proporcionado ao professor pensar sobre a sua condição docente. Cabe, portanto, a nós psicólogos, em nosso trabalho realizar uma intervenção que possibilite a reflexão, “a produção de novos sentidos sobre a ‘vivência de ser professor’” (p.91, destaque da autora), de modo a romper com o cotidiano, desmistificando concepções e a aparência dos fatos, enfim, a “possibilitar o pensar com a

criança e com o professor essa relação estereotipada (...) de repetição de práticas que estigmatizam, excluem, oprimem e rotulam” (Souza, 2000, 127).

A hegemonia do pensamento sobre a deficiência deve ser quebrada e para tanto devem ser revistas as roupagens sobre o desenvolvimento, sobre a possibilidade de aprendizagem, numa mudança nas formas de agir, pensar e sentir “do professor” que só será possível “(...) num contexto de ressignificação da totalidade Institucional, de apropriação de suas contradições e possibilidades de superação” (Meira, 2003, p.91).

9- *Alternativas consideradas importantes para o aprendizado dos alunos*

Categorias

9.1- *Alterações em metodologias de ensino, nos recursos didático-pedagógicos:* aglutinou as respostas dos entrevistados que consideram como alternativa importante no trabalho com seus alunos a possibilidade de utilizar outras metodologias, outros recursos, e, se necessário, encaixar o aluno em outras linhas, em frentes de trabalho como as oficinas: “[...] Eu tento mudar a metodologia [...] você vai tá trabalhando o mesmo conteúdo, mas com uma metodologia diferenciada, então de repente eu posso tá tornando esse conteúdo mais atrativo e o aluno pode tá aprendendo”; “[...] Então a gente busca várias alternativas e nós temos alguns alunos com dificuldade de coordenação por conta da deficiência física que ele tem, então nós fazemos adaptação de material”.

9.2- *Participação da família no processo de escolarização do aluno:* envolveu as respostas dos entrevistados que compreendem como outras formas de trabalhar com seus alunos, o interesse e o auxílio dos pais em relação à aprendizagem acadêmica dos seus filhos. Exs: “[...] Já falei da família, da importância do seu interesse”. “[...] Eu vejo na família um grande alicerce, uma parceria entre família escola é muito importante”.

9.3- *Uso de atividades lúdicas:* abrangeu as respostas dos participantes que compreendem como outras formas importantes de realizar o trabalho com os seus alunos desenvolver atividades utilizando-se de jogos, músicas, brincadeiras, etc. Exs: “[...] Você tem que estar sempre associando este trabalho com jogos, com alternativas diferentes para que ele possa se apropriar desse conhecimento”. “[...] Trabalhar com o lúdico eu acho tão importante”.

9.4- *Participar de atividades extraclasse:* incluiu as respostas dos participantes que consideram como uma forma alternativa importante de trabalhar com os seus alunos a participação destes em atividades diferenciadas fora da sala de aula. Exs: “[...] A minha turma

considero importante participar da terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia. Eles precisam disso, talvez, também praticar algum esporte fora daqui”. “[...] Nós tínhamos professor de dança que envolvia dança, teatro e capoeira, o circo; tivemos professor de pintura em tela, com trabalhos maravilhosos [...] aula de balé”.

9.5- *Ampliar o preparo profissional*: incluiu as respostas dos participantes que entendem como uma forma alternativa de trabalhar com os seus alunos adquirir novos conhecimentos por meio de cursos de capacitação, leituras, etc. Exs: “[...] eles não têm só uma deficiência, às vezes já vem associado com outras deficiências. Então nós da Educação Especial a gente tem que tá mais preparado ainda, porque não é só um, são vários, então às vezes são várias dificuldades, vários comprometimentos”. “[...] A gente tem que tá sempre buscando estudar, pesquisar alguma coisa para gente estar lidando com a dificuldade”.

9.6- *Parceria com profissionais extraescola*: aglutinou as respostas dos participantes que consideram como alternativa importante na realização do seu trabalho encaminhar os seus alunos para outros profissionais fora da escola. Exs: “[...] Eu acho que os pais deveriam buscar esse atendimento para a criança, como a escola não oferece [...], que nem esses alunos com muita dificuldade na parte de fono”.

9.7- *Parceria com a equipe técnica da escola*: envolveu as respostas dos participantes que entendem como forma alternativa de realizar seu trabalho a possibilidade de contar com o apoio da equipe técnica da escola. Exs: “[...] é importante ter uma coordenadora sempre do nosso lado nos apoiando, nos ajudando... se precisar mudar, vamos mudar, e se não deu certo vamos mudar de novo, vamos tentar”!

9.8- *Motivar os alunos*: compreendeu a resposta do participante que considera como alternativa importante na realização do seu trabalho os alunos estarem motivados. Exs: “[...] Tem o interesse dos alunos também, porque tem muitos que vêm por vir; e a gente tem que tá sempre motivando pra não desistir. Procuro sempre motivá-los, citando exemplos de alunos que estão no ensino regular, que eles conhecem e encontram na rua também”.

9.9- *Não respondeu a questão*: incluiu o relato do entrevistado que não respondeu a questão, ou seja, não informou sobre formas alternativas consideradas importantes para a realização do seu trabalho.

As informações apresentados na tabela 9 indicam que 23,1% das respostas emitidas pelos participantes sobre *formas alternativas consideradas importantes para a realização do seu trabalho*, no que tange aos alunos que estão apresentando dificuldade de aprendizagem, referem-se à categoria *alterações e adaptações em metodologias de ensino nos recursos*

didático-pedagógicos, seguida das categorias *participação da família no processo de escolarização do aluno (16,7%)* e *uso de atividades lúdicas (16,7%)*.

Tabela 9- Alternativas consideradas importantes para o aprendizado dos seus alunos

Categorias	G1		G2		G3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1-Alterações e adaptações em metodologias de ensino, recursos didático-pedagógicos	2	20	1	12.5	4	33.3	7	23.1
2-Participação da família no processo de escolarização do aluno	2	20	1	12.5	2	16.7	5	16.7
3-Uso de atividades lúdicas	1	10	2	25	2	16.7	5	16.7
4-Participar de atividades extra-classe	2	20	2	25	-	-	4	13.3
5-Ampliar o preparo profissional	2	20	-	-	1	8.3	3	10
6-Parceria com profissionais extra- escola	-	-	-	-	2	16.7	2	6.7
7-Parceria com a equipe técnica da escola	-	-	1	12.5	1	8.3	2	6.7
8-Motivar os alunos	1	10	-	-	-	-	1	3.3
9-Não respondeu a questão	-	-	1	12.5	-	-	1	3.3
Total	10	100	8	100	12	100	30	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

No que se refere às *alterações e adaptações em metodologias de ensino e dos recursos didático-pedagógicos (23,1%)*, os participantes evocam a necessidade de rever o trabalho realizado e buscar outros recursos, metodologias e estratégias diferenciadas que possam colaborar para um maior aprendizado dos seus alunos. Essa informação revela que, para os participantes que expressaram respostas pertencentes a esta categoria, faz-se necessário utilizar meios e recursos especiais, a fim de que uma pessoa com deficiência tenha chances de se desenvolver. Desta forma eles reconhecem a necessidade de viabilizar recursos diferenciados no seu cotidiano escolar: “[...] *O ambiente, a sala de aula, ela tem que ter mais recursos, [...], e então não é só você preparar a aula. A gente tem que ter os recursos necessários*” (P2/G2).

Sobre isso, Vygotsky e Luria (1996) explicam que as diferenças muitas vezes encontradas entre uma criança normal e uma com deficiência não estão na capacidade natural de cada uma delas, e sim, na utilização diferenciada dessas capacidades naturais, no seu uso

cultural. Em consequência disso, a criança com deficiência não sabe como se utilizar de suas funções, por isso necessita de recursos auxiliares que lhe possibilitem desempenhá-las.

Ainda neste aspecto, juntamente com os recursos, devemos considerar a importância do trabalho educativo, com profissionais devidamente instrumentalizados e capacitados, a fim de realizar as mediações necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.

Vygotski (1997) explica que as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência se devem, sobretudo, ao fato de as condições materiais e instrumentais estarem constituídas para uma sociedade “normal”, exigindo das pessoas que aprendem de maneira diferente as devidas condições para sua adaptação.

Um dos participantes expõe sua inquietação e ao mesmo tempo a necessidade de considerar que a aprendizagem dos alunos não acontece num mesmo ritmo ou de um mesmo jeito: “[...] então, cada caso é um caso, para cada criança você tem que agir de uma forma, né, porque cada um é de um jeito, outro de outro, de repente com essa mediação você consegue atingir aqueles objetivos que você tem” (P2/G3).

Destarte a Educação Especial necessita valer-se de instrumentos culturais especiais adaptados à estrutura psicológica da criança, enriquecidos por procedimentos pedagógicos especiais, a partir de avaliações do que a criança sabe fazer sozinha e com a ajuda do professor, pois “(...) a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural está conservada nessas crianças, seu desenvolvimento cultural, por isso, pode percorrer caminhos distintos e é, em principio, completamente possível” (Vygotski, 1997, p.32).

Então, pensar em alternativas voltadas às necessidades desses alunos não significa reduzi-los a atividades que se restringem à sua “anormalidade”, não se oferecendo recursos e elementos para que avancem em seu aprendizado e desenvolvimento. Considerar a diversidade é fundamental, mas deve-se tomar o cuidado de não “transformá-la” numa homogeneização em que se passe a atender cada um na sua diferença, mas todos na sua igualdade de condição de não aprendizagem escolar, ou seja, de que “não aprendem mesmo”.

Qualquer estratégia deveria ser analisada, levando-se em conta, *a priori*, seu vínculo com o ecletismo, o vale tudo e nada ao mesmo tempo, como também o fato de ela ser uma alternativa entre outras (e não a única) possíveis para a pessoa com deficiência intelectual, para uma pessoa capaz de aprender e desenvolver-se, e não como a mais viável para essa modalidade de ensino. Trabalhar nessa esfera pode, ideologicamente, forçar a crença de que não existe o fracasso escolar, pois o aluno está de algum modo sendo trabalhado, não foi abandonado na carteira do fundo da sala, não se evadiu dos bancos escolares, não repetiu ano;

mas também pode não ter-se apropriado dos conhecimentos científicos importantes e necessários à apropriação da cultura, ao seu desenvolvimento.

Com isso, podemos estar invertendo a ideia de fracasso escolar nessa modalidade de ensino, fundamentando-nos apenas na possibilidade de os alunos aprenderem condutas adaptativas, de independência, de autocuidado, de modo a trabalhar e valorizar pouco os conteúdos acadêmicos.

A fim de elucidar tais discussões, trazemos a fala de um dos participantes que descreve as alternativas possíveis e as não possíveis, indicando caminhos a serem percorridos diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos:

[...] aqui na nossa escola, onde temos como base o ensino fundamental, já tem essa visão, não deu pro lado pedagógico, é para nos prepararmos ele para outro... para uma oficina protegida, ou para o mercado de trabalho. Está bem claro para nós quais são as linhas que a gente tem que direcionar esse aluno, né, e não ficar naquela coisa... Porque é muito frustrante, no sentido de que... porque já houve um tempo em que se acreditava que todos fossem capazes de serem alfabetizados e aí foi uma frustração muito grande (P1/G3).

Acreditamos que realmente seja muito frustrante para esse educador deparar-se com tais limitações e não possuir os meios especiais e o preparo para colaborar na aprendizagem dos seus alunos, no entanto salientamos que deve ser muito frustrante também para esses alunos, se lhes dermos voz, não apropriarem-se dos conhecimentos e da cultura da experiência histórica do homem e não terem desenvolvidas suas funções psicológicas superiores, pois o processo de apropriação do mundo pela pessoa com deficiência (homem) consiste em “(...) incorporar a experiência acumulada no processo histórico e atuar no mundo dos objetos, dos conceitos, das ideias, das criações, entre outros, para poder desempenhar as características e capacidades psicossociais que se cristalizam no seu mundo (...)” (Carvalho, 2007, p.51).

Não obstante, essa relação entre o homem e o mundo social não é simples, é dialética, mediada e constituída numa relação recíproca. Então, no trabalho de educação com essas pessoas é fundamental a presença da intencionalidade do educador. Essa intencionalidade deve considerar as especificidades do aprender e da atividade dominante pela qual o aluno se

relaciona com o mundo da cultura em cada idade, bem como a dialética do desenvolvimento psíquico, processo em que se formam estruturas psíquicas qualitativamente novas. Assim as qualidades psíquicas não estão prontas, mas exigem para a sua formação as condições adequadas de ensino (Mello, 2007). A educação envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão do conhecimento (Facci, 2004).

Pan (2008) traz colaborações pertinentes, impelindo-nos a visualizar que as pessoas com deficiência são, de alguma maneira (sob condições pedagógicas adequadas), capazes de aprender:

(...) o que não podemos perder de vista é que qualquer aluno pode aprender, independentemente de sua condição, de sua classe social ou de sua deficiência. Essa possibilidade, contudo, deve ser pensada de forma diferente, não a partir daquilo que uma deficiência determina como limitação, mas, neste caso em particular, em se tratando de deficiência intelectual, a partir das diferenças de abstração do pensamento. Aprender é um ato singular que requer criatividade, investimento e credibilidade por parte de quem ensina (p.127).

Konder (1967), ao fazer referência aos marxistas e à arte, afirma que a atividade sensorial criadora do homem forma um sujeito humano especial, pois “o homem se *humaniza* tanto no raciocínio como na sensibilidade” (p.28, grifo do autor), e assim poderá compreender e sentir as coisas com maior profundidade, enriquecendo sua reflexão a respeito delas.

Vigotski faz referências à criatividade e à função criadora e afirma que o cérebro, por sua plasticidade, é órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e recriar experiências. Para o autor, uma imaginação criadora ajuda na conquista do futuro, no sentido de que o presente é orientado pela noção de futuro e ao trabalho pedagógico da escola caberia desenvolver tal função criadora (Vigotskii, 1998).

Quanto à questão da criatividade, alguns dos participantes nomeiam como alternativa possível de colaborar com a aprendizagem de seus alunos a categoria *uso de atividades lúdicas* (16,7%).

O fato é que trabalhar (adequadamente) de forma lúdica é um recurso interessante com os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, por fornecer alguns meios especiais de ensino e poder funcionar como ferramenta para a apropriação do conhecimento científico.

Além disso, o uso de atividades lúdicas poderá tornar o momento de ensino-aprendizagem mais prazeroso para os envolvidos, diluindo um pouco do sentimento de frustração denunciado na categoria anterior. As atividades lúdicas, envolvendo jogos e brincadeiras, poderão auxiliar positivamente estes educadores, sem que se percam de vista, obviamente, os conhecimentos científicos a serem trabalhados com os alunos e os objetivos propostos.

O relato de um dos participantes demonstra um pouco desse cuidado: “[...] *Pensando em alternativas eu gosto dos jogos, das brincadeiras, eu gosto de atividades que são [...] de caminhos diferentes para chegar naquele mesmo objetivo*” (P5/G3).

Leontiev (2006) colabora nessa perspectiva, explicando que é importante que “(...) estudemos as brincadeiras de forma muito concreta, sem nos limitar a afirmações gerais (o que, aliás, é um dos principais inconvenientes de muitas teorias do brinquedo), mas descobrindo aquilo que é específico em cada estágio de seu desenvolvimento” (p124).

O autor afirma ser possível que por meio da atividade da brincadeira a criança tome consciência do mundo mais amplo de objetos, mediante ações humanas realizadas com eles (assimila a realidade humana); no entanto esclarece que “a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado” (p.126), pois sua motivação está na própria ação, e não em seu resultado.

Devemos mencionar, por outro lado, que Leontiev (2006) esclarece o papel do jogo com regras fixas, pois este se concentra num determinado objetivo e consiste na subordinação a certas condições, fazendo com que a atividade lúdica tenda para determinados resultados. Há ainda o que ele chama de jogos didáticos.

Assim o uso de uma atividade lúdica pode enriquecer o trabalho, ainda mais se o professor combiná-lo aos estágios de desenvolvimento da criança. Cumpre, porém, observar que a aprendizagem não surge diretamente da brincadeira. Os jogos didáticos são de grande significação, mas são suplementares, subsidiários, não constituem “a condição principal do desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar” (Leontiev, 2006, p.140). Por outro lado, os jogos, na fase escolar, são cada vez mais destituídos de sua motivação inerente, pois sua motivação é transferida para os seus resultados, para o seu produto. O autor cita como exemplo o jogo de dramatizações.

Por fim, acrescentamos que nos jogos infantis as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, no entanto o fazem de maneira diferente. Em suma, ao se utilizar uma atividade lúdica concreta da criança na atividade escolar, “é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança, e não, simplesmente, arrolar os jogos a que ela se dedica. Só assim o desenvolvimento surge para nós em seu verdadeiro conteúdo interior” (Leontiev, 2006, p.142).

Barroco (2007), fundamentada em Vigotski, esclarece que o homem é, por natureza, criativo. Ao defrontar-se com as necessidades ele é levado a agir no mundo e na natureza, modificando-os. Para tanto ele faz uso de diferentes recursos e de diferentes maneiras e nessas transformações transforma também seu psiquismo.

Por outro lado, refletimos que o uso de atividades lúdicas nas práticas escolares, dependendo da concepção do que é lúdico, pode ainda associar-se a uma ideia de infantilização das pessoas com deficiência intelectual. Defendemos aqui o lúdico como um princípio para o exercício do simbolismo, do pensamento, da imaginação, tão importantes, por permitirem a movimentação do concreto para o abstrato. Uma perspectiva contrária a isso pode partir do pressuposto de que se deve permanecer no nível mais concreto, visto que a deficiência limita a capacidade do educando à realização de atividades lúdicas.

Um dos participantes reflete sobre isso, demonstrando sua preocupação e cuidado:

[...] tem a parte pedagógica relacionada com o lúdico, [...] tem que tá buscando os meios [...] sem deixar os conceitos, que às vezes a gente fala tanto assim, em brincadeira, em lúdico, em literatura e acaba deixando um pouco outros conceitos que são essenciais, e não adianta, escola é escola e, está aí para ensinar mesmo (P7/G3).

Segundo o participante, uma consequência que pode ser incorporada à prática constante, irrestrita e desvinculada é que o conteúdo ensinado aos alunos com deficiência intelectual tende a se afastar dos conteúdos convencionais, pois a preocupação estaria mais voltada a recuperar e superar as condições limitantes da patologia vinculadas a ideais prognósticos de possibilidades desses alunos.

Os conhecimentos científicos, ao contrário do que muitos pensam (movidos pelas pretensas limitações das pessoas com deficiência), são primordiais para o desenvolvimento

escolar dessas pessoas, por possibilitarem abstrações e graus de generalização mais complexos e capacidade de planejamento, e ainda por constituírem-se em mola propulsora dos seus processos internos de desenvolvimento. Os conhecimentos científicos deveriam, portanto, ser apropriados por todos, independentemente da classe ou condição de “normalidade” a que pertençam.

Vale a pena reforçar os ideais presentes nas relações de ensino que outro participante propõe a respeito das percepções sobre as possibilidades de aprendizagem de seus alunos com deficiência intelectual:

[...] está bem claro para nós quais são as linhas que a gente tem que direcionar esse aluno, né, e não ficar naquela coisa... porque é muito frustrante no sentido de que... porque já houve um tempo em que se acreditava que todos fossem capazes de serem alfabetizados e aí foi uma frustração muito grande; e aí você trabalha com conceito que nem todos são capazes. Por mais que você se dedique, por mais que você faz investimento [...] tem aluno que não tem pré-requisito, ele não tem condição cognitiva [...](P1/G3).

Quando um trabalho realizado parte do pressuposto de que o aluno não vai aprender, poucas são as chances de que essa aprendizagem realmente ocorra, portanto estamos diante de profecias autorrealizadoras. O fato de nos posicionarmos deste modo não indica necessariamente que estejamos atenuando as dificuldades derivadas da deficiência ou negando a sua existência. Aprender os conteúdos científicos não é tarefa simples; no entanto, com base em Vygotski (1997), partimos do pressuposto de que existem possibilidades de serem realizadas compensações, mas devem ser estabelecidas todas as forças para compensar o defeito. Assim, “o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (Vygotsky & Luria, 1996, p.220).

Omote (1999) observa que com a estigmatização atribuem-se à pessoa possuidora de alguma qualidade indesejável (deficiência) tratamentos indevidos. Dentro dessa lógica, tudo o que a pessoa apresentar é causa direta de sua deficiência e qualquer outra característica positiva é ocultada, diluída em evidências negativas, ou ainda exacerbada como algo para além do esperado diante de sua “normalidade deficitária”.

Destarte, pode-se afirmar que a avaliação das consideradas incapacidades depende, em muito, do contexto em que esteja a pessoa estigmatizada, do momento histórico-cultural e também da interpretação sofrida por seus pares.

Considerando a questão da importância das relações sociais que o indivíduo estabelece com o meio exterior, com os meios sociais, enfocamos a categoria *participação da família no processo de escolarização do aluno* (16,7%).

Temos nas falas dos participantes que contemplam esta categoria a requisição da presença participativa da família no que se refere ao apoio e interesse pela escolaridade do filho, com uma maior participação em reuniões e nas tarefas de casa e até com o incentivo à realização de atividades que envolvam uma maior autonomia e independência desse aluno: “[...] *Acho que a questão assim do apoio, o interesse da família, que às vezes, assim, não tem interesse de estar ajudando, alfabetizando em casa e de valorizar mais*” (P4/G2).

Essa necessidade dos participantes de resgatar a parceria com a família goza de um sentido concreto, pois a família, enquanto instituição social, tem um importante papel dentro desse processo, ao constituir-se a partir de um contexto de socialização que influi informalmente sobre o modo como os indivíduos pensam, agem e sentem.

Assim, a família possui ação socializadora e ao mesmo tempo individualizadora. Por proporcionar aos seus membros a apropriação de normas e padrões culturais da sociedade, permite-lhes o desenvolvimento de características psicológicas, entre elas a da linguagem e a dos papéis sociais e sexuais (Carvalho, 2007).

Além disso, sabe-se que a origem do desenvolvimento humano não está no homem em si, mas no sistema de relações estabelecidas com outros homens e realizadas coletivamente de acordo com formas historicamente construídas, processo que confere à família importante papel. Por essa razão Shuare (1990) afirma que o desenvolvimento humano tem nas relações sociais seu grande impulsionador, começando no nascimento e perdurando por toda a sua trajetória de evolução até tornar-se o homem cultural. Durante esta trajetória de desenvolvimento (nada linear), os processos de aprendizagem que vão sendo constituídos em todos os círculos culturais em que o indivíduo esteja inserido são fundamentais para sua constituição.

A participante expõe essa visão, percebendo a família como uma importante base para a consecução de uma aprendizagem de êxito: “[...] *Eu vejo na família um grande alicerce, uma parceria entre família escola é muito importante*” (E5/G2).

Luria (2006), em seu estudo do desenvolvimento da escrita na criança, aborda a escrita como algo que antecede a ida da criança à escola. Afirma que ao entrar na escola ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que lhe facilitará aprender a escrever, havendo, neste sentido, uma pré-história da escrita individual da criança, pré-história que é formada a partir das relações estabelecidas, da apropriação da cultura pela mediação - no caso, de um adulto mais experiente, um familiar.

Na medida em que essas mediações e relações familiares colaboram para a aquisição de habilidades e para o desenvolvimento da criança, também podem colaborar para o seu aprendizado escolar. Por outro lado, considerar as relações e a história de vida pessoal da criança a partir de seu contexto familiar não exclui a necessidade de analisar as relações escolares, tampouco o risco de os educadores sucumbirem à culpabilização da família pelos insucessos do aluno.

Enfim, é importante não perder de vista o contexto sociocultural e econômico em que vivem as pessoas com deficiência intelectual, principalmente quando partimos da tese de que o processo de humanização se dá pelas relações estabelecidas com o mundo por meio do outro. Deve-se avaliar a multiplicidade dos fatores constituintes desse processo e evitar culpar apenas um dos segmentos sociais envolvidos, centralizando o problema, por exemplo, na família.

Neste sentido, é fundamental considerar que uma criança tem histórico social e escolar e que sua possibilidade de sucesso ou de fracasso não responde a determinações apenas de ordem individual; e nesse caso, se a família é importante, há também outros agentes sociais a serem considerados. Por isso, para Machado (1997), devemos levar em conta as várias práticas do dia a dia escolar e social, em que o preconceito e a atitude julgadora se perpetuam na constituição do fracasso escolar.

Na percepção de Vygotski (1997), precisamos desenvolver as funções psíquicas superiores, pois o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas está acima das características individuais e tem relação direta com as condições objetivas de vida, na medida em que as condições concretas de vida influenciam diretamente as possibilidades de sucesso escolar e de integração social. Destarte, “a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las” (p.36); deve centrar-se no desenvolvimento da capacidade dos seus alunos de pensar, de planejar suas ações, de participar da sociedade.

Outra questão que merece discussão é a possibilidade de realizar *parcerias com profissionais externos à escola* (6,7%), com o intuito de oferecer uma alternativa para o problema de escolarização deflagrado e contribuir para o alcance de resultados positivos, sanando a dificuldade apresentada pelo aluno: “[...] *Eu fiz uma indicação de um profissional que trabalhava alfabetização, que é uma excelente alfabetizadora. A família tinha um poder aquisitivo bom e poderia estar pagando e eu fiz a indicatória*” (P3/G3).

O participante pôde contar ainda com a boa condição financeira da família, que nesse caso viabilizou o aprendizado do aluno e o avanço de seu desenvolvimento.

Não obstante, essa experiência positiva do educador levanta algumas indagações. Se o aluno teve um avanço na sua aprendizagem com o trabalho extra desse professor, por que ele não aprendeu com o professor de sala de aula? E se esse aluno não fosse de uma família que pertencesse a uma classe social com maior poder aquisitivo, como estaria agora? Estaria fracassado e mais estigmatizado? Será que, como muitos dos seus colegas, estaria enraizado na concepção de uma deficiência irreversível?

Essa experiência do educador nos leva a refletir sobre diferentes fatores envolvidos na aprendizagem, ou seja, leva-nos a perceber que o desenvolvimento da pessoa com deficiência é condicionado por múltiplos determinantes, de ordem econômica, social e cultural, presentes em um determinado momento histórico (Carvalho et al., 2006).

Nessa categoria reafirmamos que os alunos da Educação Especial com deficiência intelectual realmente são capazes de aprender e desenvolver-se, desde que lhes sejam oferecidas as condições de ensino apropriadas. É claro que uma análise simplificada levaria a justificativas e explicações de aprendizagem centralizadas apenas num método de ensino individualizado e diferenciado; no entanto devemos mencionar que tais resultados provieram de um conjunto de ações, como o empenho da professora da sala de aula desse aluno em conjunto com a do ensino particular, resultando numa maior assistência e mediação. Igualmente é preciso mencionar como fator primordial nesse processo as possibilidades socioculturais e econômicas da família de oferecer esse reforço escolar ao filho e ao mesmo tempo proporcionar outros recursos que puderam colaborar, como, por exemplo, o uso do computador, e ainda o fato de esta aprendizagem seguir impulsionando o desenvolvimento, na medida em que a aprendizagem desta pessoa com deficiência teve uma função social (ele pode trabalhar no comércio dos pais com o computador).

Assim, quando se estabelece a redução dos contingentes sociais ao elemento particular, perde-se de vista, por exemplo, que o aluno pobre possui os mesmos direitos que

possuem alunos com uma condição socioeconômica mais favorável, mas no cotidiano escolar isso não se concretiza, tendendo a incidir sobre ele maior grau de exclusão do saber sistematizado.

Souza (2000, p.127) enfatiza que o olhar sobre a queixa/fracasso escolar não pode ser privado “(...) de uma complexa rede de relações sociais”, devendo articular as esferas individual e social, incluindo a complexidade dos processos de escolarização.

Ponderar os processos de escolarização envolve, por exemplo, analisar que a mediação realizada com o aluno citado pela participante constituiu-se como meio adequado de apropriação dos conhecimentos científicos, levando-o a avançar qualitativamente no seu desenvolvimento e no seu processo de humanização: “[...] *ele conseguiu se alfabetizar, com essa alfabetização dele, a família tem um comércio, então ele pôde ir para lá e ele fica no computador trabalhando*” (P3/G3).

Disso se pode concluir que o fracasso escolar é antes de tudo um fracasso da sociedade, e o fato é que vivemos em uma sociedade organizada no modo de produção capitalista, pautada numa exacerbada desigualdade social, à qual se atrela a exclusão da maioria da população.

Neste sentido, Santos (2001) afirma que as contradições da acumulação capitalista geram a exclusão social, processo que se vê acirrado pelo neoliberalismo, que defende os interesses das classes dominantes com o discurso de que oportunidade existe para todos, responsabilizando individualmente os excluídos pela sua exclusão do sistema.

A partir disso, não podemos reduzir as causas das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência às suas características pessoais, desvinculando-as das barreiras sociais, de modo a naturalizar a segregação de que são vítimas, e suscitando na consciência social a necessidade de práticas caritativas e filantrópicas.

Na opinião de Bueno (1997), a população atendida em instituições de Educação Especial pública ou de caráter filantrópico não tem recebido um atendimento qualificado, dado que é revelado pelo baixo índice de escolarização alcançado e ao mesmo tempo pelas dificuldades de inclusão no mercado de trabalho.

Destarte, os melhores índices de escolarização alcançados referem-se aos que provêm de classes sociais de maior poder aquisitivo. O autor destaca que a não seriação e o baixo nível de escolarização podem contribuir diretamente para a solidificação da concepção de irreversibilidade e incapacidade para o aprendizado em função de uma deficiência intelectual, e não de um ensino deficiente.

Essas discussões caminham para as análises de Vygotski (1997), que compreende não ser a incapacidade em si o que determina a condição da pessoa de ser deficiente, mas sim, as consequências sociais que resultam da limitação imposta pela incapacidade. Será que os nossos educadores participantes desse estudo, ao trabalharem com os seus alunos, têm essa compreensão? A análise das informações categorizadas na tabela abaixo nos ajuda a refletir sobre isso.

10- Opiniões sobre as diferenças entre dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual

Categorias

10.1- *Dificuldade de aprendizagem é sanada e a deficiência intelectual é definitiva:* incluiu as respostas dos participantes que consideram a dificuldade de aprendizagem como algo momentâneo, que pode ser modificado, e a deficiência intelectual como algo que instalado e não pode ser sanado. Exs.: “[...] a dificuldade de aprendizagem eu acho que você consegue ultrapassar, com o tempo com alguma coisa diferente; agora a deficiência mental aí não tem como você mexer no neurológico da criança, mexer lá na questão [...] é cerebral dela”; “[...] agora uma deficiência não, ela está instalada e nunca vai deixar de ter, agora a dificuldade você pode conseguir superar”; “[...] A dificuldade de aprendizagem [...] é mais fácil você conseguir o resultado do que na deficiência, porque há uma sequela na deficiência muito mais difícil de você [...]”.

10.2- *Dificuldades de aprendizagem em decorrência da deficiência intelectual:* aglutinou as respostas dos participantes que afirmam estarem associadas as dificuldades e as deficiências, ou seja, a deficiência intelectual é que faz com que o aluno apresente dificuldade de aprendizagem. Ex.s: “[...] no nosso caso a deficiência mental está associada à dificuldade de aprendizagem, enquanto no ensino regular são outras situações. Muitas vezes o aluno é normal e ele tem dificuldade de aprendizagem, porque ele precisa também de um trabalho diferenciado para ele aprender [...]”.

10.3- *Dificuldade de aprendizagem é focal e a deficiência intelectual é generalizada:* envolveu as respostas dos participantes que compreendem a dificuldade de aprendizagem como um problema específico e a deficiência intelectual como um problema generalizado, ou seja, uma dificuldade em todas as áreas do conhecimento. Exs: “[...] Assim, em nosso quadro propriamente dito de deficiente mental a gente não vê, assim, que tem aquela dificuldade de

aprendizagem pra poder focar, porque o deficiente mental ele tem uma dificuldade no geral, por conta da deficiência [...] a deficiência ela tem uma dificuldade mais abrangente, que é o rebaixamento da média, então a gente trabalha em todas as áreas do conhecimento”.

10.4- *Deficiência intelectual apresenta graus de dificuldades*: incluiu as respostas dos entrevistados em cuja opinião a deficiência intelectual pode se manifestar em graus e níveis diferentes. Exs.: “[...] Depende da deficiência mental, que tem a média, tem a severa, então depende dela, porque se for a leve é mais fácil, agora se for a moderada aí fica mais difícil. Aí eles sempre aprende alguma coisa, não na aprendizagem de alfabetização, mas nas atividades da vida diária”; “[...] A dificuldade de aprendizagem você pode estar trabalhando ali superando essa dificuldade, agora a deficiência mental depende do nível e do grau, é mais lento”.

10.5- *Dificuldade de aprendizagem uma falha no processo de escolarização do aluno e deficiência intelectual um déficit cognitivo do aluno*: abrangeu as respostas dos participantes que consideram a dificuldade de aprendizagem como uma lacuna oriunda do processo escolar do aluno e a deficiência intelectual como um comprometimento cognitivo. Exs: “[...] Tem diferença, porque a deficiência é alguma coisa que aconteceu ali no cognitivo que tá impedindo, a dificuldade às vezes pode ser como aquilo que eu falei [...] é uma coisa que não ficou bem resolvida anteriormente, lá no período preparatório”.

10.6- *Dificuldades de aprendizagem, um problema na mediação, e a deficiência intelectual, um problema da criança*: aglutinou a resposta do entrevistado que compreende a dificuldade de aprendizagem como um problema inerente à criança, um déficit dela, envolvendo a mediação do professor e a deficiência intelectual Exs.: “[...] Deficiência é um déficit dela, né, agora a dificuldade não, é uma coisa que [...] conforme a mediação, conforme como você trabalha...”.

10.7- *Dificuldade de aprendizagem está no Ensino Regular e deficiência intelectual na Escola Especial*: envolveu a resposta do participante que compreende a dificuldade de aprendizagem como relativa aos alunos do ensino regular e a deficiência intelectual como relativa a alunos da Escola Especial (APAE). Exs: “[...] porque no ensino regular nos temos crianças que não têm déficit intelectual, mas têm problema, dificuldade de aprendizagem [...]”.

10.8- *Não respondeu a questão*: envolveu o relato do entrevistado que, quando questionado sobre as dificuldades de aprendizagem e sobre a deficiência intelectual, não deu resposta.

Tabela 10- Opiniões sobre as diferenças entre dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual

Categorias	G1		G2		G3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1-Dificuldade de aprendizagem é sanada e a deficiência intelectual é definitiva	3	42.8	4	50	4	40	11	44
2-Dificuldades de aprendizagem em decorrência da deficiência intelectual	2	28.6	1	12.5	2	20	5	20
3-Dificuldade de aprendizagem é focal e a deficiência intelectual é generalizada	1	14.3	1	12.5	1	10	3	12
4-Deficiência intelectual apresenta graus de dificuldades	-	-	1	12.5	1	10	2	8
5-Dificuldade de aprendizagem uma falha no processo de escolarização do aluno e deficiência intelectual um déficit cognitivo do aluno	-	-	1	12.5	-	-	1	4
6-Dificuldades de aprendizagem problema na mediação e a deficiência intelectual problema da criança	-	-	-	-	1	10	1	4
7-Dificuldade de aprendizagem está no Ensino Regular e deficiência intelectual na Escola Especial	-	-	-	-	1	10	1	4
8-Não respondeu a questão	1	14.3	-	-	-	-	1	4
Total	7	100	8	100	10	100	25	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

A tabela 10 concentra as informações referentes às respostas dos participantes concernentes à suas percepções sobre *dificuldades de aprendizagem e sobre a deficiência intelectual* e as possíveis relações existentes. Estas informações têm relevância, principalmente, por permitirem um maior esclarecimento sobre as concepções que respaldam o trabalho dos educadores com seus alunos e as possíveis relações engendradas a partir dessas concepções.

Dentre as categorias organizadas, as que tiveram um maior número de respostas estão assim caracterizadas: *Dificuldade de aprendizagem é sanada e a deficiência intelectual é definitiva (44%); Dificuldades de aprendizagem em decorrência da deficiência intelectual (20%); Dificuldade de aprendizagem é focal e a deficiência intelectual é generalizada (12%).*

Considerando-se a categoria que apresentou o maior índice (*dificuldade de aprendizagem é sanada e a deficiência intelectual é definitiva*, com 44%), é possível perceber o distanciamento entre os dois conceitos. Nesta categoria, fica claro que a deficiência é concebida como algo estático, irreversível, instalado, sem vida, sem possibilidade de desenvolvimento; e a dificuldade, por outro lado, tem a leveza do movimento, da vitalidade, da superação, da especificidade e a prescritividade da possibilidade da aprendizagem, por seu caráter momentâneo e dinâmico.

Essa categoria evidencia falta de perspectiva de desenvolvimento em relação às pessoas com deficiência intelectual, estando suas possibilidades de aprendizado cingidas ao aspecto orgânico. Realmente, se estes alunos não têm a probabilidade de adquirir os conhecimentos historicamente constituídos e de deles se apropriar, suas possibilidades de desenvolvimento e de compensação do “defeito” ficam comprometidas. Vigotskii (2006, p.115) salienta que “uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”; mas se a esses alunos se atribui uma deficiência cristalizada, que conhecimentos lhes podem ser transmitidos se não se crê em sua concretização?

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a natureza social do homem demanda a educação escolar como via possível para a humanização, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A compreensão da deficiência e das condições a ela atribuídas suscita alguns questionamentos: como esses educadores realizam seu trabalho? Que resultados o educador pode esperar dos seus alunos a partir dessa compreensão que tem sobre dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual? Que processos de desenvolvimentos estão sendo acionados com os alunos, se não se acredita em suas possibilidades? Como esses educadores se sentem ao olhar todos os dias para seu aluno e ver nele todos esses atributos relegados à deficiência?

Enveredando por tais questionamentos, reportamo-nos a alguns relatos que chamaram a atenção, nos quais os educadores consideram que é importante aprender a dar valor ao resultado “mínimo” alcançado com seu aluno e que isso tem relação com sua concepção sobre as possibilidades de aprendizagem dos seus alunos. Neste sentido, diante da percepção da forte negatividade da deficiência, o pouco passa a ser muito: “[...] *No entanto, é aí que tem que ver os pequenos resultados [...]*”. (P1/G2) “[...] *É uma aprendizagem lenta, o processo*

que vem a longo prazo, fazer assim o mínimo do mínimo [...] aprender uma coisinha” (P5/G3).

Essas falas demonstram que no cotidiano escolar desses participantes, a partir das visões ideológica e concretamente atribuídas à deficiência, seu trabalho fica respaldado na limitação, levando-os a esperar um resultado possivelmente negativo. Assim, quando algo de “bom” se conquista com esse aluno, por “mínimo” que seja, ultrapassa-se a linha de superação.

Deste modo, os educadores trabalham muitas vezes na perspectiva do natural. Machado e Proença (2004) analisam esta naturalização das relações de aprendizagem, explicando como ela é gerada:

“Naturalizar”, o que é isso? É pensar que o que acontece é decorrente da natureza mesma das coisas e não da história. Aprisiona-se assim a diferença. Explicando melhor: quando sentimos que é natural acontecer aquilo que nos incomoda, ficamos sem ideia sobre o que fazer, como se existisse algo fora de nosso alcance que nos impõe a existência de um objeto a ser analisado. As perguntas passam a ser, por exemplo, o que fazer com essas crianças que não aprendem? Como se existisse “a criança que não aprende” em si. Nós nos excluimos assim das práticas e das relações. As relações ficam assim estagnadas (p.42, grifos da autora).

Sobre tais análises podemos dizer que as relações estabelecidas com os alunos com deficiência intelectual vão sendo naturalizadas e fortalecendo a ideia de que eles são reconhecidos unicamente pela diferença que apresentam, o que leva sua deficiência a se tornar seu único atributo, impossibilitando que outros qualificadores lhes sejam reconhecidos.

Podemos reconhecer tais explicações na fala de um dos entrevistados: “[...] *A dificuldade, você tem uma dificuldade e você vai trabalhando, vai tentando e consegue resultados, mas o deficiente mental: uma vez deficiente é para sempre. O cérebro lesado não vai regenerar, outras partes podem evoluir, mas o lesado é deficiente” (P1/G1).*

Percebemos que para esse participante as perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos são tolhidas e encarceradas num aspecto orgânico

insuperável, num prognóstico que atrela o seu destino à linearidade de um *locus* de convivência (escola especial) e a um desenvolvimento inalcançável. De acordo com Duarte (1996), na perspectiva da escola de Vigotski, deveríamos ter educadores voltados para o conhecimento de como produzir o desenvolvimento dos seus alunos, mas não como um ponto de partida do ensino escolar, e sim, como um ponto de chegada.

Neste aspecto, são criticadas as avaliações sobre essas pessoas, a quem uma visão homogênea possibilita os rótulos que as qualificam independentemente de sua singularidade. Bueno (1997) observa que em uma sociedade marcada pelas ideologias do liberalismo e fortalecida pelo ideário iluminista, com destaque para a razão empírica e culto à racionalidade humana, é comum a compreensão de que a improdutividade intelectual e suas consequências definem a pessoa como deficiente intelectual imprimindo-lhe uma condição de desvio. Nesta mesma perspectiva tem-se Omote (1990), o qual refere que a leitura da deficiência intelectual como um desvio caracteriza-a como algo que expressa a falta, o atraso, o distanciamento das normas que são consideradas quantitativamente importantes e compõem o modelo idealizado de homem.

Contribui ainda para essa reflexão Pan (2008), ao expor que as classificações dentro do panorama do desvio, os conceitos e as práticas direcionados à deficiência na mente ou na inteligência, descartam qualquer possibilidade de escuta do saber desse indivíduo “(...) em favor de um saber que o delimita, que lhe prescreve a vida e que o emudece” (p.108).

Em relação a isso, Machado (2003) explica que tornou-se natural acreditar na possibilidade de medir a inteligência, e nesse caso temos a padronização dos testes psicológicos, que dificilmente considera as desigualdades sociais e culturais existentes em nosso sistema capitalista. Deste modo, são avaliadas as capacidades individuais das pessoas como se estas fossem construídas fora das relações sociais, numa simples utilização de seus resultados somente para fazer diagnóstico, e não para propor alternativas de trabalho.

Consideramos ainda que dentro dessas classificações busca-se estabelecer os estágios de desenvolvimento e capacidade cognitiva em função de um pretense processo de maturação mental linear. A ciência psicológica estabelece essas classificações pontuando as fases de desenvolvimento, os níveis e graus de deficiência, as possibilidades ou não de aprendizagem.

É importante considerarmos que uma deficiência, uma dificuldade de aprendizagem, não pode se restringir a um conceito estático, estagnado; deve, sim, ser compreendida como algo dinâmico, principalmente pela heterogeneidade de seus resultados.

Então, vemos nas falas de muitos participantes resquícios ou mesmo fortes indícios de uma psicologia que se constitui como normativa e justificadora da desigualdade social (Patto, 2008):

[...] agora a deficiência mental depende o nível e o grau, é mais lento (E4/G2).

[...] E a deficiência mental ela é instalada, ela está ali, não vai sair dali; a dificuldade deles na alfabetização nos cuidados pessoais, nos relacionamentos interpessoais, e vai insistir, ele vai ser trabalhado sempre e tudo que você viu hoje, amanhã você vai ter que retomar, por mais que eu sei que seja algo aprendido, inato ali o daquela criança e você vai ter que continuar insistindo, e motivando nesses cuidados constantemente” (P5/G2).

Este forte apoio ao determinismo expresso nas respostas dos participantes nos leva a afirmar que a Psicologia deveria ocupar-se ainda mais na construção de conhecimentos que possam colaborar com o processo educacional e concorrer para a reflexão sobre os conceitos e contextos envolvidos no processo de produção da deficiência, não centrando apenas no indivíduo as explicações para a complexa problematização da educação escolar. O processo de culpabilização do aluno pela via da patologização dos problemas escolares, avalizado por parte significativa da Psicologia, impulsiona-nos a buscar uma redefinição dos processos tradicionais de avaliação e diagnóstico, visto que as avaliações psicológicas provocam danos sérios às crianças que se tornam suas vítimas, pois compartilham e legitimam sua exclusão do processo escolar, e até mesmo contribuem para a prescrição a elas de um ensino limitado a conceitos de aprendizagem e deficiência especialmente deterministas.

A Psicologia, se compreendida numa perspectiva crítica, pode contribuir para a apreensão da totalidade e para a reflexão acerca das múltiplas determinações do aprender e do ensinar, de maneira que as características individuais de homens, professores e alunos com ou sem deficiência deixem de ser os atores principais neste cenário de produção do fracasso escolar (Meira, 2003).

Assim, essa ciência deve buscar compreender a história escolar da pessoa com deficiência como um processo, considerando os fatores intraescolares e o fato de que esta é

constituída nas relações sociais - próprias a uma sociedade que se valida por padrões de normalidade que contemplam um indivíduo competente, hábil, competitivo e bem-sucedido.

Alguns educadores, ao afirmarem que a deficiência dos seus alunos não pode ser sanada, colocando-a como algo imutável, podem tratá-la de modo a posicionar seus alunos num mesmo patamar de (im)possibilidades, como se todos fossem iguais, portanto fadados a terem o mesmo insucesso. Meira (2007) contribui ainda para a reflexão neste momento ao considerar que o desenvolvimento humano não deve ser tratado como fenômeno universal, levando-se em conta que este se relaciona e é determinado pelo contexto sócio-histórico em que os indivíduos estão inseridos.

Não obstante, é possível percebermos essa tendência à universalização em muitas falas dos participantes; além disso, o desenvolvimento passa a ser visto como algo em dependência fatídica do biológico:

[...] Tem crianças que têm uma dificuldade e pode ser sanada; agora a deficiência mental não é uma coisa que vai sair, está acarretado, pelo menos nos casos que eu conheço, por lesões que, por consequência do parto, por doenças, eu acho que não tem. Agora a dificuldade de aprendizagem eu acho que tem conserto, pode ser uma hiperatividade, pode ser até emocional, pode ser uma insegurança da criança (P5/G3).

Para além dessa fala, consideramos que cada aluno tem seu histórico e que seu desenvolvimento não se limita ao que se constituiu com o que se firmou com o seu nascimento, pois as características que possui atualmente e as modificações engendradas não foram dadas naturalmente, mas foram produzidas historicamente.

Assim, Vygotski (1997) explica que não é a deficiência em si, compreendida no seu aspecto biológico, que atua por si mesma, mas sim, o conjunto de relações que a pessoa estabelece com o outro e com a sociedade por conta de tal deficiência. Nesta tessitura, há um decréscimo na vida social da pessoa com deficiência, no que se refere à sua participação e às oportunidades a ela oferecidas fundamentadas nas suas supostas limitações, bem como nos papéis sociais que lhe são atribuídos. Salientamos que a deficiência é constituída por múltiplas determinações, no entanto o relato de um educador concorre para a difusão de que o defeito está no indivíduo e que este está fadado ao fracasso:

[...] é uma coisa neurológica que impede, você pode tentar várias tentativas de vários jeitos, e não conseguir [...] a deficiência mental, aí não tem como você mexer no neurológico da criança, mexer lá na questão... (é cerebral dela) e tentar fazer aquilo ir para frente. Então, assim eu acho que a dificuldade você consegue resolver, mesmo que em longo prazo, mas a deficiência mental não (P2/G2).

Por outro lado, não se pode perder de vista que o desenvolvimento da criança é duplamente condicionado pelo meio social. Um desses aspectos é a realização social da deficiência (o sentimento de menos-valia), o outro é a tendência social da compensação para a adaptação às condições do meio. A singularidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência está nos efeitos positivos da deficiência, nos caminhos encontrados para sua superação (Vygotski, 1997).

Quanto a essa questão da compensação, Vygotsky e Luria (1996, p. 221) assim se expressam “No decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito”.

Vygotski (1997) explica que os órgãos deficientes, que têm seu funcionamento dificultado ou alterado por conta da deficiência, entram em conflito, numa luta com o mundo exterior que requer sua adaptação. Estamos diante da formação de uma suficiência procedente da insuficiência e a transformação do defeito em capacidade, haja vista que a deficiência não apenas está envolta em uma “magnitude negativa”, mas traz também os estímulos para a compensação.

Deste modo, a pessoa com deficiência sai de uma posição passiva, de incapaz, para uma que agrega possibilidades, as quais são potencializadas pela inserção e apropriação da cultura. Essa apropriação é realizável por meio do ensino formal, conforme o entendimento de Vigotskii (2006) de que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativando um grupo de processos de desenvolvimento.

A educação das crianças com deficiência deve centrar-se no fato de que, simultaneamente com o defeito, estão postas também as tendências psicológicas de uma direção oposta, no caminho em direção à superação do defeito, sua força motriz (Vygotski,

1997). Nessa perspectiva, o papel do educador está em descobrir as vias peculiares pelas quais as pessoas com deficiência aprendem, devendo ele ensinar explorando tais vias. Essas vias devem ser investigadas em conjunto com as relações sociais, a fim de esclarecer o processo peculiar do desenvolvimento que ocorre nas crianças com deficiência.

Refletir sobre as peculiaridades das crianças e atuar diante disso com os meios especiais exige uma inversão do olhar e da concepção dessas pessoas. Para isso não ajuda o fato de ir “levando”, ou simplesmente “deixando” de considerar que há diferenças, mas é preciso atuar sobre elas e não apenas justificar suas ações a partir delas. Com isso nos aproximamos da fala de um educador que caminha nesse veio:

[...] Eu entendo mesmo assim, que a dificuldade na verdade ela... tem a temporária, tem aquela que já é fixa, o que você não consegue, mas assim, o fato de a gente tá dentro da escola e saber que ela é especial, saber que a clientela é diferenciada e quem tá aqui, já sabe disso, e daí partindo disso a gente tem que se virar, né?. Dançar conforme a música. (P2/G1).

Torna-se importante destacarmos neste momento que consideramos imprescindível no trabalho educativo com pessoas com deficiência dançar outras músicas, declamar outros poemas, romper com o processo de alienação em que os envolvidos estão imersos; romper ainda com estes ideais relacionados à deficiência, seja quanto ao seu lugar especial seja quanto à sua imutabilidade.

Para tanto, é importante que a instituição de ensino e o professor conheçam as peculiaridades do caminho de desenvolvimento pelo qual devem conduzir seu aluno, considerando que um novo e particular tipo de desenvolvimento vai sendo criado. Bueno (2004) complementa expondo que não seria o desvio de padrões que determinaria a deficiência, e sim, o fracasso escolar, porquanto se acredita que a escola cumpre com seu papel, e se “alguns” alunos não conseguem aprender, devem conter características intrínsecas que os impedem de aprender. Com tal análise retira-se a perspectiva das questões sociais envolvidas que permeiam o caso *sub examine*.

Um ensino que busca romper com o fracasso e está centrado na qualidade de ensino deve, diante do desenvolvimento dos seus alunos, agregar-lhes objetivos e exigências sociais e conduzi-los para fora de um mundo de isolamento, pois “(...) sabemos que a velha estratégia

de juntar o que se julga homogêneo para resolver algum problema serve mais para produzir cristalizações do que imprimir movimento ao que está cristalizado” (Machado & Proença, 2004, p.45).

As informações organizadas nesta categoria revelaram a naturalização do insucesso escolar dos alunos das escolas pesquisadas, bem como a recorrente culpabilização deles pelo não aprendizado, pelo insucesso escolar. Neste momento nos apoiamos na importante consideração de Meira (2003):

É da compreensão das possibilidades de desenvolvimento de todos os envolvidos que poderão emergir os caminhos que poderemos trilhar com a criança, a família e a escola para fazer com que esta história escolar que está em um certo sentido paralisada pelo rótulo resultante desta queixa, possa ser movimentada em direção à superação das dificuldades (p.31, grifos da autora).

Por fim, salientamos que a identificação da pessoa com deficiência intelectual (cingida a preconceitos, a percepções de incapacidade imutável, à estagnação) pode restringir mais as interações entre a pessoa e o grupo em que ela está inserida do que a condição de deficiência propriamente dita. Concordando com Vygotski (1997), destacamos que o ímpeto da condição da deficiência intelectual em uma pessoa depende mais da leitura social que é feita desta condição do que de suas condições orgânicas, porém reafirmamos que não podemos partir da concepção “de uma natureza humana pronta, imutável, resultado de algo exterior e independente ao próprio homem”. Estamos falando, sim, de um (...) “homem ativo na construção de si mesmo, da natureza ou de sua história (...) num processo contínuo e infinito” (Andery & Sérgio, 1996, p.408).

Em suma, destacamos que transformações necessitam ser realizadas, numa negação ao caráter imutável e natural com que os fenômenos são vistos. Precisamos mover conceitos, práticas, teorias, relações sociais, cultura, sociedade, para fazer movimentar a história de exclusões e de inclusões perversas a que tantos estão submetidos, ou seja, aqueles que de algum modo não correspondem às ideologias dominantes em nossos tempos.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo objetivamos compreender e refletir acerca da educação escolar oferecida às pessoas com deficiência intelectual sob o viés da queixa escolar, ou seja, a partir das dificuldades identificadas pelos educadores referentes rendimento escolar de seus alunos ou ao seu comportamento tido como interferente no processo ensino-aprendizagem. Buscamos também refletir sobre a contribuição da psicologia para a compreensão e desvelamento dos fenômenos envolvidos nos processos de escolarização e do conjunto de relações que constituem o cotidiano escolar. Essas reflexões se fundamentaram na visão de que os homens se constituem na sua relação com o outro, com o social, e de que esta relação não é passível, linear, imutável e a-histórica.

Por considerarmos a educação escolar fundamental para a apropriação da cultura produzida, objetivamos também compreender se os deficientes intelectuais que frequentam a Educação Especial são vistos como pessoas com capacidade para aprender e desenvolver-se. Em suma, considerando as objetivações propostas, algumas indagações nortearam esta dissertação: como o aluno que apresenta dificuldades vem sendo compreendido? Que conceitos sobre a deficiência e sobre a queixa escolar fundamentam o trabalho dos educadores das escolas especiais para deficientes intelectuais? Existe a produção da queixa escolar na Educação Especial? Se existe, até que ponto ela se diferencia ou não da produção ocorrida no ensino regular?

Os resultados obtidos apontam que entre os educadores prevalece a concepção de queixa escolar que centraliza no aluno toda a problemática vivenciada no contexto da escola, tanto que cerca de 90% das informações relacionam-se às categorias que encontram no aluno a explicação para o não aprendizado acadêmico. Pudemos evidenciar tais informações também no item referente às possíveis causas da queixa escolar encontradas no cotidiano escolar, sendo que em cerca de 90% das respostas as causas são atribuídas aos indivíduos e diluídas nas suas deficiências, seja em relação ao seu cognitivo seja à sua saúde ou ao seu interesse. No tocante ao educador, elas estão relacionadas às suas metodologias e a seu preparo. Encontramos ainda na família, por sua falta de estimulação e interesse pela escolarização do filho, as justificativas pelo não aprendizado escolar do aluno.

Já na década de 1980 Patto (1990) demonstrou essa prática de culpabilizar o indivíduo e nele centralizar as explicações pelo não aprendizado escolar, excluindo as dimensões sociais, econômicas, culturais e históricas, de modo que um fenômeno tão complexo pudesse

ser compreendido quando reduzido a uma particularidade dos múltiplos fenômenos envolvidos. O insucesso escolar em suas múltiplas determinações passa então a ser um fracasso do indivíduo (aluno, professor, família), por não corresponder aos ideais formulados por nossa sociedade. Essa é uma realidade que vivenciamos na educação regular e na especial.

Essas explicações são condizentes, ainda, com as que frequentemente são utilizadas em nossa sociedade para explicar os fenômenos da vida. Sob a triagem da ideologia neoliberal, o mérito individual é consagrado, desconsiderando-se outros fatores, na medida em que este indivíduo contém (ou não) os elementos necessários para o seu sucesso. Assim, homem e sociedade se fundem, ao mesmo tempo em que, dicotômica e contraditoriamente, não são consideradas as suas relações.

Uma questão muito importante apontada nos resultados envolve o fato de que as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem não são tidas como um problema diferenciado que possa se apresentar num determinado momento, ou como uma queixa escolar, mas como algo já naturalizado, comum no cotidiano escolar da Educação Especial. Assim, a queixa não é vislumbrada como tal, mas como uma práxis da educação escolar com deficientes intelectuais; “um caminho sem volta”.

Deste modo, parece-nos que a Educação Especial, intrinsecamente, recebeu a criança com deficiência intelectual (com todos os estigmas sociais) e manteve intocável a ideia do que é normal e do que é deficiência, bem como do papel assistencial atribuído a tal modalidade de ensino.

Esta forma de perceber e compreender a queixa escolar na Educação Especial para deficientes intelectuais tem relação ainda com a concepção que se tem da deficiência, como pudemos ver na tabela 10. A deficiência é tida como algo imutável, sem possibilidade de ser alterada, dadas a sua complexidade e as falhas biológicas de seus detentores.

Na concepção dos educadores participantes deste estudo, os quais trabalham com os alunos dos níveis de ensino definido pelas escolas especiais para deficientes intelectuais de pré-escolar e escolar, seus educandos se caracterizam por uma deficiência irreversível, e não pela existência de dificuldades de aprendizagem, ficando estas a cargo dos alunos do ensino regular. A partir destas concepções e relações com a deficiência são deixados de lado os conhecimentos científicos, haja vista que se parte do princípio de que esses alunos não têm condições de apropriar-se deles.

Deste modo, empreendemos caminhadas na contramão do processo de desenvolvimento e de humanização desses alunos. Se não lhes são creditadas possibilidades

de aprendizagem escolar e ao mesmo tempo não lhes são proporcionadas oportunidades de apropriação do conhecimento sistematizado, científico, serão facilmente encontradas evidências de que esses alunos realmente não aprendem.

Tais apontamentos contrariam as proposições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, segundo as quais o desenvolvimento do homem depende das relações sociais, e ao mesmo tempo reafirmam as ideias de Vygotski (1997) de que as pessoas com deficiência são antes de tudo os homens que a sociedade vê e com os quais se relaciona. Aprender, neste caso, não é visto como um ato social, mas como ato solitário e individual do aluno.

Também são desconsideradas as probabilidades de compensação desses alunos. Eles são anulados pelo seu defeito. Devemos lembrar que, associadas à deficiência, existem as possibilidades compensatórias para superar as limitações, e que são essas possibilidades a serem exploradas no processo educativo. Uma precarização de oportunidades só faz inviabilizar-se o seu processo de ensino-aprendizagem e confirmar a patologização a eles referida.

Destacamos que os resultados alcançados mediante as ações dos educadores ao se depararem com a queixa escolar são positivos em 45,5%; no entanto, esse positivo não implica necessariamente numa relação direta com os objetivos propostos de apropriação do conhecimento científico, revelando que a Educação Especial pode estar mais voltada ao desenvolvimento e treino de habilidades específicas (Cambaúva, 1988). Constatamos ainda que, se resultados positivos não são alcançados no que tange ao aprendizado escolar e ao desenvolvimento dos alunos da Educação Especial, as explicações ficam por conta de um círculo vicioso, ou seja: eles têm deficiência intelectual, e se são deficientes, não aprendem. Mais uma vez nos deparamos com o processo de naturalização e cristalização do não saber, seja do aluno, seja do educador.

Esses resultados nos levam a reivindicar que o professor seja formado e instrumentalizado para conseguir avaliar e compreender as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. As aquisições históricas da humanidade não estão incorporadas no homem geneticamente, por isso a educação tem importante papel no desenvolvimento cultural dos envolvidos neste processo. Vygotsky e Luria (1996) destacam que a apropriação da cultura e as relações com o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecerem determinado conhecimento, mas também pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pela transformação das funções psicológicas superiores, pelo seu desenvolvimento. Devemos esclarecer que o desenvolvimento é exigido

com conflito entre os limites impostos pela dificuldade, pelo defeito, e as necessidades advindas do meio social.

A realidade encontrada nas explicações dos educadores, restritas à limitação dos alunos e inteiramente devidas à deficiência, desconsiderando-se na maioria das vezes a questão pedagógica, remete-nos a algumas dúvidas, entre elas a importância dada ao trabalho pelo próprio educador, que muitas vezes se contradiz na ambiguidade educar x assistir, pois ao mesmo tempo em que busca a aprendizagem, também a desconsidera, seja ao referir-se à incapacidade de seus alunos por conta do biológico, seja quando não leva em conta o importante processo da mediação, de ensinar. Como bem expressou Vygotski (2000), o todo da criança é mais do que o simples agrupamento de suas partes, de qualidades peculiares. Não podemos deixar de visualizar esse todo em movimento e as possibilidades que vão sendo criadas à medida que esse aluno se relaciona com o outro.

Por outro lado, quando falamos da deficiência esta deve ser compreendida como algo dinâmico, passível de transformação, em função do grande número de dispositivos que podem agir a fim de enfraquecer o seu efeito ou compensá-lo. Como vimos, é por meio das relações e mediações proporcionadas que o indivíduo constrói a sua singularidade, forma e transforma seu psiquismo, o que lhe possibilita compreender a realidade em sua complexidade e desenvolver-se.

Assim, salientamos que se continuarmos acreditando na impossibilidade de o aluno com deficiência intelectual aprender por causa de suas peculiaridades, esse aluno certamente continuará por muito tempo submetido à exclusão do saber produzido ao longo das gerações. Tal posicionamento, por outro lado, não nega que existam dificuldades, sendo elas variadas e contextualizadas; no entanto, à medida que nos guiamos pela incapacidade e limitação dessas pessoas como fatores determinantes, negativos e irreversíveis, estamos fortalecendo os processos de sua exclusão.

Um trabalho educativo numa vertente contrária a isso considera que o processo de ensino-aprendizagem deve ser de desafios, de provocações ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e não de simples adequação e conformismo com sua apresentação. Deste modo, diante do desenvolvimento do aluno com deficiência devemos conduzi-lo por objetivos e exigências sociais, para fora de um mundo de segregação, de negação. É preciso fazer movimentar seu desenvolvimento, e para tanto as atividades escolares não devem ser apenas de adaptação às insuficiências desse aluno, mas também de lutar contra elas, buscando sua superação (Vygotski, 1997).

A escola, vista em seu papel de ensinar, deveria atuar na zona de desenvolvimento proximal de todos os alunos, apreciando o seu potencial de aprendizagem, principalmente se considerarmos que eles apresentam níveis de desenvolvimento diferenciados. Seus alunos devem ser considerados como sujeitos no mundo, que podem transformar a realidade que os cerca e ser por ela transformados.

Ao expressarem suas expectativas, os educadores declaram esperar que seus alunos aprendam, no entanto ligam a esta possibilidade a questão do tempo, no intuito de preparar para a vida; além disso, vislumbram a Educação Especial como o lugar da normalização dos alunos com deficiência, na expectativa de incluí-los quando estiverem prontos para tal. Com isso, tem-se a impressão de que a expectativa em relação à Educação Especial é, contraditoriamente, a de ser um lugar especial que promove o indivíduo deficiente, sanando suas falhas. Assim, pretensamente, a pessoa é modificada, preparada, mas o contexto escolar regular em que ele vai estudar quando de sua inclusão continua muitas vezes o mesmo.

Constatamos, então, a dialética inclusão x exclusão. Exclui-se o indivíduo do ensino comum a fim de prepará-lo, por se acreditar que ele necessita passar por mudanças, possibilidades que, contraditoriamente, sofrem com o descrédito em relação à sua capacidade, para então ser incluído na mesma sociedade que o havia “excluído”. Se posteriormente este aluno não conseguir corresponder a seu enquadramento no regular, mais uma vez verá concentrados em si todas as justificativas e males deste resultado, além do rótulo e estigma constituídos ao longo de sua história de relações com a deficiência.

Notamos que as expectativas de aprendizado escolar dos conceitos científicos desses alunos muitas vezes surgem nos relatos como algo muito difícil de ser alcançado, de tal modo que passa a ser natural o insucesso escolar e uma reversão dessa realidade representaria um fato inusitado. Essas expectativas revelam as práticas que desenvolvemos e as concepções que temos sobre homem, sociedade, educação e deficiência, e ao mesmo tempo quanto as concepções vão se cristalizando, de maneira a criar conformidade, alienação e tornar-se convenientes para a manutenção do *status quo* de nossa sociedade.

Por outro lado, as expectativas positivas dos educadores participantes deste estudo em relação à aprendizagem dos alunos, aproximam-se de 90% (tabela 6); mas se estes alunos não aprendem lhes é debitada toda a problemática responsável pelo seu insucesso, como vimos em cerca de 90% das respostas da tabela 1. Como bem pontuou Meira (2003), devemos anunciar um discurso e a prática revelar isso.

Assim, as expectativas dos participantes são de que seus alunos aprendam, porém sua relação com a deficiência e com o conceito que a envolve denota algo contrário a isso. Comprendemos, então, que o professor é inserido numa sociedade que valoriza o sucesso individual e a ele vincula ideais de homem em seus papéis sociais e nas suas competências: homem que é considerado normal e capaz dentro de um determinado contexto histórico, social e econômico, e que por isso deve corresponder às expectativas (contraditórias) nele depositadas e a ele requisitadas. A realidade transforma-se num agregado de fenômenos destituídos de nexos históricos e dialéticos, em que a totalidade do ser humano, do aluno da Educação Especial, torna-se mera soma das partes, e as relações sociais se tornam relações arbitrárias entre atitudes individuais. O mundo, neste prisma, é concebido como algo essencialmente imutável, e suas degenerações, bem como as relações nele produzidas, são tidas como algo natural e eterno.

Não obstante, como pudemos ver dentro dos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, o processo de constituição do indivíduo é sempre um caminho que leva do universal ao particular. Da mesma forma, temos, no contexto universal, expectativas de homem de sucesso ante as demandas impostas pelo capitalismo, e no singular dos educadores, as particularidades refletidas nas suas ações, nas suas concepções de pessoa com deficiência, em que estas representam uma versão de homem contrária à expectativa universal de um homem naturalmente talentoso, criativo, inteligente, que corresponde imediatamente às demandas de nossa sociedade. Então nessas ideias de pessoas com deficiência cristalizam-se os ideais de homem constituídos histórica e culturalmente, de homens que respondem pelas mazelas sociais.

Para que o educador tenha condições de compreender e romper com a trama de ideais e de alienação a que estamos submetidos, deve ser-lhe oportunizado refletir sobre a conexão da sua subjetividade conectada com a realidade social, numa consideração às dimensões políticas e ideológicas do seu trabalho.

Os educadores buscam alternativas diferenciadas quando se deparam com as dificuldades dos seus alunos, pois destacam a importância de produzir *alterações e adaptações em metodologias de ensino, recursos didático-pedagógicos* (23,1%). Com isso, reconhecem a necessidade de rever suas práticas pedagógicas e a influência de outros fatores, e não apenas as daqueles intrínsecos aos alunos. Por outro lado, percebemos que eles não possuem as ferramentas para isso e nem sempre as condições e a formação adequada, permanecendo a lacuna entre o que eles acreditam que deveriam fazer e o que de fato fazem.

Quanto ao preparo dos educadores para trabalhar com as dificuldades apresentadas por seus alunos, cerca de 95% das respostas inclinam-se para o desejo de maior aperfeiçoamento, dado o contexto encontrado em sala de aula, de nem sempre “dar conta” da problemática apresentada. Essas situações causam sentimentos de insegurança e eles se modificam com os anos de desempenho da função. Sofrem as ações do tempo, de maneira que inicialmente ficam incomodados e indignados com os resultados obtidos, os quais passam então a diluir-se no cotidiano escolar de naturalizações. Com isso se cristalizam impossibilidades e adormece a desconfiança, embalada por obviedades. Devemos colocar em análise coletiva o que é produzido no cotidiano escolar e desmistificar as relações de alienação existentes.

Chamaram-nos a atenção os resultados que indicam que em 86,4% das respostas houve a presença de atributos negativos aos sentimentos produzidos com as dificuldades de seus alunos, atenuados no demais pelos atributos positivos. Destarte, em sua grande maioria os educadores são invadidos por sentimentos considerados ruins para eles (angústia, frustração, impotência, ansiedade) e motivos de sofrimento. Levantamos que as necessidades frustradas dos educadores produzem sofrimento psíquico. Sobre o sofrimento gerado na prática docente e suas possíveis consequências, Nunes (2008) observa que entre 9 e 10% dos professores de Educação Especial abandonam a escola, o mesmo ocorrendo com cerca de 6% dos professores do ensino regular. Neste processo de ensino-aprendizagem nós temos professores e alunos que pensam e sentem, que sofrem pela sua condição, pela condição do outro e pelas contradições vivenciadas, por isso deve ser-lhes propiciado pensar sobre sua condição docente e sua condição discente.

É necessário olharmos para esses educadores com o cuidado de não continuarmos repetindo e alimentando os ideais de culpabilização, agora de um outro indivíduo. Atribuímos grande importância à formação crítica, à formação de um coletivo que aprenda a desvelar o cotidiano, que tenha nos conhecimentos científicos a apropriação necessária para o enfrentamento das suas dificuldades e das de seus alunos. Destaca-se aqui a importância dos conhecimentos teóricos a fim de romper com o senso comum e fortalecer a prática escolar e a reflexão sobre as contradições nela envolvidas (Facci, 2004 e 2007; Aguiar, 2000; Galdini & Aguiar, 2003 e Meira, 2003).

É importante salientarmos que o professor inserido nessa sociedade atende às necessidades históricas colocadas por ela e que ele compõe a totalidade social e assim vivencia as contradições que são produzidas historicamente. Ao espelhar as características da ideologia neoliberal ele evidencia a razão dos fracassos do ensino, em que ele é

responsabilizado pela Educação Especial existente e pelo trabalho realizado com os alunos, ficando oculto todo o contexto de produção da educação, da Educação Especial e da deficiência. Cabe, portanto, a nós psicólogos, realizar em nosso trabalho uma intervenção que possibilite a reflexão sobre o cotidiano escolar, desvelando suas naturalizações e as relações estereotipadas.

Encontramos a comprovação do sucesso escolar dos alunos com deficiência intelectual na categoria que se refere à importância das *parcerias com profissionais extraescola* (6,7%), em que são apontados resultados comprobatórios de que os alunos, se devidamente mediados e instrumentalizados e participantes de relações de possibilidades, têm condições de aprender e desenvolver-se, corroborando os nortes teóricos de Vygotski (1997) sobre a possibilidade de as pessoas com deficiência fazerem compensações das áreas ou funções afetadas a partir dos órgãos ou funções íntegros, comprovando os equívocos das ideias da deficiência como algo estático, com funções psíquicas já dadas e com poucas chances de se desenvolver.

Em relação a isso, podemos recorrer às informações categorizadas no que tange à perspectiva de que a *dificuldade de aprendizagem é sanada e a deficiência intelectual é definitiva* (44%), revelando um caráter estático, irreversível. Assim a dificuldade é passível de superação e de mudança, por seu caráter momentâneo e dinâmico.

A partir de tais crenças, vemos concepções transformarem-se em verdadeiros mitos que se tornaram autoexplicativos e restritivos a questionamentos, na medida em que o cotidiano escolar é fortalecido pelas profecias autorrealizadoras de que a falha, o defeito, está embutido no deficiente, e - o que é mais grave - carrega em si a eternidade.

Nesta tessitura encontramos revelada uma compreensão organicista da realidade social, em que os fenômenos são vistos de maneira isolada, no mundo da aparência, e como imutáveis, prática que nega as relações contraditórias e as leis de desenvolvimento e transformação dos fatos (Frigotto, 2001).

Temos, assim, “pistas” para a questão elucidada nessa dissertação, no que tange à possibilidade de existência do fracasso escolar na Educação Especial. Neste caso, temos revelada a sua “não existência”, ou seja, o que existe nestas instituições (de acordo com as concepções dos educadores) são alunos que não sofrem o fracasso escolar, na medida em que sofrem de uma deficiência que por si só os anula. Salvo as exceções, temos concepções de que os resultados negativos apresentados pelos alunos são atribuídos à sua deficiência, sendo afastado o reconhecimento de outros qualificadores destas pessoas. Os educadores excluem-se

das práticas e das relações que realizam com esses alunos e desta maneira desvalorizam o próprio trabalho que fazem com eles.

Nesta linha destacamos, mais uma vez, o papel da Psicologia na leitura das conexões das partes e do todo, em que o biológico tem, sim, sua importância, mas na medida de sua conexão com o social, com o processo de desenvolvimento psíquico. Com respaldo das concepções de Vygotski (2000), acreditamos que o desenvolvimento infantil define-se por uma cadeia de metamorfoses. Na construção do psiquismo humano não podemos negar sua constituição orgânica, tampouco deixar de ressaltar as múltiplas determinações socioculturais e econômicas.

Refletimos que, se não são creditadas perspectivas de desenvolvimento a esses alunos, podemos encontrar na escola a contradição de seu papel de ensinar e a possível alusão ao cuidar, ao caráter assistencialista dessas instituições, pois se seus alunos não são capazes de aprender, as razões para ensinar são infundadas. Diante dessa trama a escola especial se dilui, perde seu papel de ensinar. Vygotski (1997) e Vygotsky e Luria (1996) alertaram para a importância de considerar as singularidades dos efeitos positivos da deficiência e os caminhos alternativos para sua superação.

Respaldo por visões ideológica e concretamente debitadas à deficiência, o trabalho dos educadores pode ficar centrado na limitação, que os leva a esperar, possivelmente, um resultado negativo no que se refere ao aprendizado e ao desenvolvimento desses alunos. Assim, tem-se como óbvio que a capacidade de aprender depende simplesmente do aluno, concepção que nega todas as relações existentes no processo de aprendizagem, negligencia o papel do professor, da escola, do Estado e suas políticas e fortalece os ideais neoliberais, na medida em que compreende questões sociais como se individuais fossem, interrompendo qualquer ligação com sua construção histórica.

Como vimos, ao negar à pessoa com deficiência e à sociedade um movimento de vir a ser, comungamos com uma vertente positivista, naturalista. Acreditamos nesse movimento e no importante papel que a educação pode ter em sua concretização.

Assim, quando defendemos uma educação de qualidade, reiteramos aqui a necessidade de que ela seja humanizadora, que favoreça a apropriação da cultura, dos conhecimentos científicos, o desenvolvimento de seus alunos; que lhes dê instrumentos e contribua para sua participação na sociedade, no poder, para e na sua transformação. Como refere Saviani (2009), a qualidade do ensino pode variar dentro da história, de época para época, de acordo com o vínculo de interesse de determinadas camadas da sociedade. A escola só poderá

desenvolver um papel que contribua para a transformação da sociedade se discutir as reais condições em que vivem os indivíduos, o que não é diferente quando falamos em Educação Especial. Devemos proporcionar um ensino que favoreça o desenvolvimento das pessoas com deficiência, de maneira a favorecer-lhes os instrumentos fundamentais de acesso à cultura e a compreensão da organização da sociedade, das relações de poder, de sua divisão em classes e de que pertencem a uma delas e podem caminhar coletivamente para a superação dos problemas enfrentados.

Por outro lado refletimos, ainda com Saviani (2009), que a Educação (e neste caso incluímos a Psicologia) é determinada pelo modo de produção, pela estrutura da sociedade, pelo controle político desempenhado pela dominação e hegemonia. Por outro lado, também não resolve passar do otimismo para um pessimismo ingênuo, de maneira a acreditar que a determinação e dominação da sociedade é tal que prive educação e a Psicologia de toda e qualquer chance de contribuir positivamente para a transformação da sociedade. Assim, recorrendo ao autor, com ele concordamos ao afirmar que podemos caminhar para um entusiasmo crítico.

Aproveitamos para salientar a importância do papel do psicólogo escolar no que tange a uma intervenção que possibilite a reflexão e a produção de novos sentidos do trabalho do professor e reconheça a criança como um ser pensante e com autonomia intelectual. Neste aspecto, o cotidiano escolar deve ser revisto de modo a romper e desmistificar concepções, transpondo a aparência e colaborando para compreensões e ações diferenciadas, que envolvam não apenas seu esforço e trabalho individual em busca de técnicas mágicas, mas um trabalho conjunto e uma reflexão coletiva sobre o papel da escola. Lembramos que a atividade humana está intimamente vinculada à formação da consciência, que é reflexo psíquico da realidade na expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico (Leontiev, 1978).

Além disso, um olhar e uma práxis diferenciados devem nortear a avaliação da pessoa com deficiência, uma avaliação que deve representar um momento de levantamento das capacidades e do que ela necessita ainda aprender, e não necessariamente um definidor de seu nível intelectual, em favor de e em colaboração com sua redução a rótulos e estigmas.

Neste aspecto a Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada e exercitada no Materialismo Histórico-Dialético, é essencial por permitir esse olhar multifacetado sobre as relações produzidas no tocante aos diversos fenômenos humanos, por tornar possível olhar para o homem concreto, com deficiência ou não, considerando-o dentro das contradições que

o recriam, dentro do sistema que salienta sua individualidade eficiente ou deficiente. Assim, fazemos parte de uma sociedade que exerce diversas formas de exclusão, em que o acesso aos direitos sociais são mistificados por individualidades carregadas de (in)competências e alicerçadas por validações cientificamente descritivas dessas (in)competências.

Pudemos perceber na história mudanças quanto aos termos referentes às pessoas com deficiência intelectual, as quais em diversas épocas foram designadas de idiotas, retardadas, imbecis a excepcionais, deficientes mental-intelectuais; no entanto, como constatamos no decorrer das discussões deste estudo, podemos encontrar fortes “resquícios” de concepções que as consideram como biológica, cultural, pedagógica e socialmente incapazes. Combater tais práticas e conceitos exige o rompimento com paradigmas excludentes que foram produzidos ao longo da história e ainda podem ser vistos norteando as ações do homem atual, no que tange aos diversos homens.

Neste sentido, reforçamos a importância da Teoria Histórico-Cultural, que nos auxilia, seja por seus conceitos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento e pelo sentido dado à mediação pedagógica, seja por explicitar a constituição social do psiquismo de quem ensina e de quem aprende. Compreendemos que esses conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento trazidos por essa teoria respaldam o trabalho com pessoas com deficiência de outro prisma, na concepção de que essa pessoa não nasceu predestinada ao fracasso. Se essa teoria não der conta da totalidade, pelo menos indica muitas respostas às nossas buscas.

Por fim, acreditamos na importância deste trabalho para aqueles que atuam direta ou indiretamente com a Educação Especial ou a inclusiva, na medida em que provoca o olhar e a revisão de conceitos e perspectivas no que tange à produção do fracasso escolar na Educação Especial e à importância que para isso pode ter a baixa expectativa da aprendizagem e de desenvolvimento por parte da escola e da sociedade. Neste sentido, elaboramos uma crítica à concepção parcial, reducionista e equivocada da mediação docente junto ao aluno com deficiência intelectual fundamentada em teorias, conceitos e práxis que, embalados pelos ideais do neoliberalismo, camuflam a possibilidade de fracasso escolar, de uma educação que se coloca como diferenciada, especial, ajustada pelo viés da incapacidade cingida à deficiência intelectual.

Acreditamos que uma análise ampla do contexto escolar e das múltiplas determinações que acarretam a queixa, tratadas na Educação Especial ou numa educação que se pretende inclusiva e valoriza o sucesso escolar, deva vislumbrar as possibilidades dos seus alunos, a fim de que suas intelectualidades saiam do plano da *invisibilidade*, da negatividade,

movimentando assim impossibilidades cristalizadas ao redor de naturalizações preconcebidas de desenvolvimento humano.

Na medida em que é desvelada e desmistificada a teoria de que “uma vez deficiente o é para sempre”, com as relações ideológicas que a constituem nas mais diversas esferas, as intelectualidades podem passar a ser *visíveis*, não por mágica ou milagre, mas por ações coletivas, numa apreensão da totalidade do concreto em suas múltiplas determinações.

Estudos nessa linha são importantes, principalmente pelo fato de haver poucos questionamentos e pesquisas neste sentido, ficando a Educação Especial e as relações escolares com as pessoas com deficiência intelectual à margem de ações e reflexões prioritárias no que tange à qualidade do ensino oferecido enquanto uma educação humanizadora que favoreça o desenvolvimento máximo desse aluno.

Assim temos a importância de uma reflexão teórica sobre a realidade que contemple ações transformadoras, e nesse prisma recorreremos à Psicologia como importante aliada, enquanto ciência que pode concorrer para o desvelamento da realidade em que se encontra a Educação Especial, a educação da pessoa com deficiência intelectual, numa crítica que leve a “uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (Frigotto, 2001, p.81).

Uma reflexão crítica deve ser a mesma quando se depara com a queixa e o fracasso escolar, independentemente de onde estejam acontecendo.

REFERÊNCIAS

- AAIDD (n.d). American Association on Intellectual and Disabilities. *Definicion de discapacidad intelectual*. Recuperado em 28 de dezembro de 2009 de <http://www.cloudnet.com/~edrbsass/mrdefinitions2.htm>
- Aguiar, W. M. J. (2000). Professor e Educação: Realidades em movimento. Em Tanamachi, E.; Proença, M. & Rocha, M. L. (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp.169-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Aguiar, W. M. J. (2001). A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. Em Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M. & Furtado, O. (Orgs.), *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (pp. 129-140). São Paulo: Cortez.
- Amaral, L. A. (1998). Deficiência, questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. *Cadernos de Psicologia*. 3 (1). Ribeirão Preto. Recuperado em 28 de setembro de 2009 de www.fop.unicamp.br/.../03_9_Deficiencia_Questoes_conceituais.pdf
- Anache, A. A. & Mitjans, A. M. (2007). Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(2), 253-274.
- Andaló, C. S. A. (1995). O aperfeiçoamento docente: uma preocupação antiga. Em *Fala, professora!:* Repensando o aperfeiçoamento docente (pp.17-28). Rio de Janeiro: Vozes.
- Andery, M. A. & Sérgio, T. M. P. (1996). A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx. Em Andery, M. A. et al. (Orgs.), *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica* (6ª ed., pp.395-420). Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: Educ.
- Angelucci, C. B.; Kalmus, J.; Paparelli, R. & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30 (1) São Paulo. Jan./Apr. Recuperado em 20 de junho de 2008, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004.
- Barroco, S. M. S. (2007). Palavras iniciais: esboçando o quadro. Em *Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórica cultural da figura humana* (11-20). Maringá: Eduem.
- Barroco, S. M. S. (2007). *A Educação especial do novo homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Tese de doutorado apresentada à Universidade Paulista, Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara.
- Bianchetti, L. (2001). Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. Em Bianchetti, L. & Freire, I. M. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania* (4ª. edição, pp. 21-51). Campinas, SP: Papirus.

- B. P. Souza, (2007). Apresentando a Orientação à queixa escolar. Em Souza, B. P. (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp.97-118). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Boarini, M. L. (1998). Indisciplina escolar: a queixa da atualidade. Em Boarini, M. L. *Indisciplina escolar e dificuldade de aprendizagem escolar: questões e debate*. Apontamentos n. 69 (2ª edição, pp.3-18). Universidade Estadual de Maringá: EDUEM.
- Bock, A. M. B. (2000). As influências do barão de Munchhausen na Psicologia da Educação. Em Tanamachi, E.; Rocha, M. & Proença, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp.11-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil. (1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. *Ministério da Educação (legislação)*. Recuperado em 30 de novembro de 2009 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislações.
- Brasil. (1971). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1971. *Ministério da Educação (legislação)*. Recuperado em 30 de novembro de 2009 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislações.
- Brasil (1986). Decreto nº 93.481, de 29 de Outubro de 1986. Recuperado em 30 de novembro de 2009 de www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?
- Brasil (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília: Senado.
- Brasil (1990). Lei 8069, de 13 de julho de 1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Recuperado em 29 de novembro de 2009 de www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Ministério da Educação (Legislação)*. Recuperado em 10 de maio de 2009 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislações.
- Brasil (1997). *Declaração de Salamanca*, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. (2ª edição). Brasília: CORDE.
- Brasil (2001). Resolução CNE/CEB n. 02 de 11 de setembro de 2001. Recuperado em 29 de novembro de 2009 de portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf
- Brasil. Ministério da educação-MEC (2008). Censo 2008 indica tendências na Educação. Recuperado em 15 de outubro de 2009 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11960
- Brasil. Ministério da educação-MEC (2009). Política de Educação Inclusiva. Recuperado em 14 de novembro de 2009 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345:politica-de-educacao-inclusiva&catid=302:politica-de-educacao-inclusiva&Itemid=709

- Bray, C. T. (2009). *Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada: contribuição da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Brinhosa, M. C. (2003). A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. Em Lombardi, J. C. (Org.), *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais* (2ª edição, pp. 39-60). Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC.
- Bueno, J. G. S. (1997). A produção social da identidade do anormal. Em Freitas, M. C. (Org.), *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Bueno, J. G. S. (2004). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente* (2ª edição). São Paulo: EDUC.
- Cambaúva, L. (1988). *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Carvalho, A. R., Rocha, J. V. & Silva, V. L. R. R. (2006). Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. Em Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais-PEE (Org.), *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos* (pp.15-56). Cascavel: EDUNIOESTE.
- Carvalho, M. V. C. (2007). A Construção social, histórica e cultural do psiquismo humano. *Educativa*, 10 (1), 47-68, jan./jun. Departamento da Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Chauí, M. S. (1996). A consciência pode conhecer tudo? Em Chauí, M. S., *Convite à Filosofia* (7ª edição, pp. 210- 224). São Paulo: Ática.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1997). Respeitar ou submeter: a avaliação de inteligência em crianças em idade escolar. *Educação Especial em debate* (pp.117-136). São Paulo: Casa do Psicólogo- CRP.
- Dalarosa, A. A. (2003). Globalização, Neoliberalismo e a questão da transversalidade. Em Lombardi, J. C. (Org), *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*, (2ª edição, pp. 197-218). Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC.
- Davídov, V. & Márkova, A. (1987). El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. Em Davídov, V. & Shuare, M. (Orgs), *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)* (pp.173-193). Moscú: Progreso.
- Davídov, V. & Shuare, M. (1987). Prefácio. Em Davídov, V. & Shuare, M. (Orgs), *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*, (pp.104-124). Moscú: Progreso.

- Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a educação escolar: hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. Em *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (pp.76-106). Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados.
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de La periodización del desarrollo psíquico en la infancia. Em Davídov, V. & Shuare, M. (Orgs), *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)* (pp.5-24). Moscú: Progreso.
- Facci, M. G. D. (2004). Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2007). “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa tão fácil?”- Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva Vigotskiana. Em Meira, M. E. M & Facci, M. G. D. (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp.135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Facci, M. G. D. & Silva, R. G. D. (1998). A crise da Psicologia e questões metodológicas da Escola de Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 3 (2), 113-136, jul/dez.
- Facci, M. G. D.; Tuleski, S. C. & Barroco, S. M. S. (2006). Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: Do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. *Encontro: Revista de Psicologia*, jan-jun, 10 (13), 23-35. UNIA, Santo André-SP,
- Frigotto, G. (1998). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. Em Frigotto, G. (Org.), *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (8ª edição, pp. 25-54). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Frigotto, G. (2001). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Em Fazenda, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v.11) (7ª edição, pp. 69-90). São Paulo: Cortez.
- Galdini, V. & Aguiar, W. V. J. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. Em Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas críticas* (pp. 87-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ghiraldelli Jr, P. (2000). Pedagogia e infância em tempos neoliberais. Em: Ghiraldelli Jr. P. (Org). *Infância, educação e neoliberalismo*, (2ª edição, pp. 11-41). Coleção questões da nossa época; v.61. São Paulo: Cortez.
- Glat, R. & Nogueira, M. L. L. (2002). Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, (Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial), Brasília, 24 (14), 24- 27.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2000). Censo Demográfico 2000. Recuperado em 06 de janeiro de 2010 de <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>
- Jannuzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dados dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Kassar, M. C. M. (1998). Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Cad. CEDES*, 46 (19). Campinas. Recuperado em 11 de novembro de 2009 de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32.
- Kassar, M. C. M. (2006). Quando eu entrei na escola... Memórias de passagens escolares. *Cad. CEDES*, 68 (26), 60-73. Campinas. Recuperado em 05 de dezembro de 2009 de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Konder, L. (1967). Marx e Engels. Em Konder, L., *Os Marxistas e a Arte: breve estudo histórico-critico de algumas tendências da estética marxista* (pp.25-32). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Konder, L. (1995). O que é dialética. *Coleção Primeiros Passos*, n. 23. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Laplane, A. (2006). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, 27 (96), 689-715. Recuperado em 02 de junho de 2008 de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Leonardo, N. S. T.; Bray, C. T. & Rossato, S. P. M. (2009). Inclusão Escolar: Um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. Em *Revista Brasileira de Educação Especial/ Universidade Estadual Paulista*, 2 (15), 289-306. Marília: ABPEE.
- Leontiev, A. N. (1978). *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Leontiev, A. (1996). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. Em Vigotski, L.S., *Teoria e Método em Psicologia* (pp. 426-470). São Paulo: Martins Fontes.
- Leontiev, A. N. (2006). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em Vigotskii, L. S.; Lúria, A. R. & Leontiev, A. V., *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (10ª edição, 119-142). São Paulo: Ícone.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. Em Lüdke, M. & André, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, (pp. 25-44). São Paulo: EPU.
- Luria, A. R. (2006). O desenvolvimento da escrita na criança. Em Vigotskii, L.S., Lúria, A. R. & Leontiev, A. N., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (10ª edição, pp. 143-190). Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone.
- Machado, A. M. (1997). A queixa Escolar no alvo dos diagnósticos. Em *Os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Série Idéias*, 28. São Paulo: FDE.

- Machado, A. M. (1997). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. Em Aquino, J. G. (Org.), *Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas* (pp.73-90). São Paulo: Sumus.
- Machado, A. M. (2003). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. Em Tanamachi, E.; Rocha, M & Proença, M. (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios Teóricos-práticos* (pp.143-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. & Proença, M. (2004). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. Em Machado, A. M. & Proença, M. (Orgs.), *Psicologia escolar em busca de novos rumos* (4ª edição, pp.39-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M.; Almeida, I & Saraiva, L. F. S. (2009). Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. Em Conselho Federal de Psicologia, *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia* (pp.21-36). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Margotto, L. R. (2004). Psicologia, educação e exclusão: algumas justificativas para o uso dos testes de aptidão na década de 1920. *Revista Interação*, 18 (9), 153-175. São Paulo dez.
- Marques, L. P. (2001). *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Minas Gerais: Editora UFJF.
- Marrach, S. A. (2000). Neoliberalismo e educação. Em Ghiraldelli Jr., P. (Org.), *Infância, educação e neoliberalismo* (2ª edição, pp. 45-56). Coleção questões da nossa época; v.61. São Paulo: Cortez.
- Martins, L. M. (2007). Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. Em Meira, M. E. M & Facci, M. G. D. (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp.117-134). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mazzotta, M. J. S. (1993). *Trabalho Docente e Formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil - história e políticas públicas* (5ª edição). São Paulo: Cortez.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico - crítica e da psicologia histórico-cultural. Em Meira, M. E. M. & Antunes, A. M. A. (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp.13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. Em Meira, M. E. M & Facci, M. G. D. (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Meletti, S. M. F.(2008). Políticas de Educação Inclusiva e a Instituição Especializada na educação da pessoa com deficiência mental. *Ciência & Cognição*, 13 (3) 199-213. Recuperado em 01 de julho de 2009 de <<http://www.cienciasecognicao.org>
- Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, 1 (25), 83-104. Florianópolis. Jan-jun.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405. Rio de Janeiro set./dez.
- Mészáros, I. (2008). *A Educação para além do capital*, (2ª edição). São Paulo: Boitempo.
- Minayo, M.C.S. (1993). *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (2ª edição). São Paulo: Hucitec/ Abrasco.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A Institucionalização invisível: crianças que não aprendem na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: FAFESP.
- Nunes, D. R. P. (2008). Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, 1 (34), 97-107.
- Omote, S. (1999). Deficiência: da diferença ao desvio. Em Manzini, E. J. & Brancatti, P. R (Orgs), *Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística* (pp.3-21). Unesp-Marília.
- Padilha, A. M. L. (1994). *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus.
- Pan, M. (2008). *O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva*. Curitiba: IBPEX.
- Paraná. (2006). *Inclusão e diversidade: reflexões para a construção do projeto político-pedagógico*. Recuperado em 04 de fevereiro de 2009 de www.seed.pr.gov.br.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Revista Psicologia USP*, 8 (1), 47-62, São Paulo.
- Patto, M. H. S. (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. Em Bueno, J. G. S.; Mendes, G. M. L. & Santos, R. A. (Orgs.), *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise* (pp.25-42). Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES.
- Pessoti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz.

- Portugal, A. D. (2007) Marxismo e Educação: Marxismo e reformismo na produção de conhecimento em educação hoje. *Revista de Educação PUC- Campinas*, n. 23, 9-19, Campinas, São Paulo.
- Proença, M. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. Em Oliveira, M. K.; Rego, T. C. & Souza, D. T. (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp.177-195). São Paulo: Moderna.
- Proença, M. (2004). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em Machado, A. M. & Proença, M. (Orgs.), *Psicologia escolar em busca de novos rumos* (pp.19-38). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- R. E. Carvalho, (1997). A realidade educacional brasileira e a produção da deficiência. *Cadernos de Educação Especial*, 2 (10), 05-24. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.
- Rocha, D. & Deusdará, B. (2005). Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. *Alea - Estudos Neolatinos*, 7(2) July/Dec. Recuperado em 27 de junho de 2008 de <http://www.scielo.br/scielo.php?pid>
- Rosa, E. R. & André, M. F. C. (2006) Aspectos políticos e jurídicos da educação especial brasileira. Em Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais- PEE (Org.), *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos* (pp. 57-105). Cascavel: EDUNIOESTE.
- Sanfelice, J. L. (2003). Pós- modernidade, globalização e Educação. Em Lombardi, J. C. (Org.), *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais* (2ª edição, pp. 3-12). Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC.
- Santos, T. S. (2001). Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. *Sociologias*, 3(6), 170-198, jul/dez. Porto Alegre.
- Saviani, D. (2005). Sobre a natureza e a especificidade da educação escolar. Em Saviani, D., *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (9ª edição, pp.11-22). Campinas, SP: Cortez- autores associados.
- Saviani, D. (2009). Educação brasileira contemporânea: obstáculos, impasses e superação. Em Saviani, D., *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. (18ª edição, pp. 209-244). Campinas, SP: Autores Associados.
- Sawaia, B. (2006) Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? Em Sawaia, B. (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (6ª edição, pp. 7-15). Petrópolis: Editora Vozes.
- Shuare, M. (1990). La Concepcion Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. Em Shuare, M., *La Psicología Soviética tal como yo la veo* (pp.57-85). Moscú: Progreso.

- Silva, O. M. (1986). *A Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS.
- Silva, G. L. R.; Facci, M. G. D.; Eidt, N. M.; Tuleski, S. C. & Barroco, S. M. S. (2008). Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de escolarização? Um debate a partir do referencial da psicologia histórico-cultural. Em Almeida, M. A.; Mendes, E. G. & Hayashi, M. C. P. I. (Orgs.), *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares* (pp. 413-421). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Souza, M. P. R. (1997) A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (Orgs.), *Psicologia escolar em busca de novos rumos* (pp. 17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de Psicólogos: Desafios e perspectivas. Em Tanamachi, E.; Rocha, M & Proença, M. (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos* (pp.105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. (2007). A psicologia no contexto do materialismo histórico-dialético: elementos para compreender a Psicologia histórico-cultural. Em Meira, M. E.M & Facci, M. G. D. (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp.63-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Telford, C.W. & Sawrey, J.M. (1983). *O individuo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S. A.
- Tessaro, N. S. (2005). *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da Educação Regular e Especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tuleski, S. C. (2002). *Vygotski: A construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem.
- UNESCO. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Recuperado em 29 de novembro de 2009 de unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf
- UNESCO. (2008). *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos* (2ª edição). Brasília: OREALC.
- UNESCO: Brasil (2008). *Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?* Brasília:UNESCO.
- Veiga Neto, A. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. Em Machado, A. M. et al (Orgs), *Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva-direitos humanos na escola* (pp.71-82). São Paulo: Casa do Psicólogo. Conselho Federal de Psicologia.
- Vigotskii, L. S. (1998). *La imaginación y el arte en la infancia* (Ensayo psicológico) (4ª edição). Madri, Espanha: Ediciones Akal.
- Vigotski, L. S. (1996). O significado Histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. Em Vigotski, L.S., *Teoria e Método em Psicologia* (pp. 203-420). São Paulo: Editora Martins Fontes.

- Vigotski, L. S. (2001). *A Construção do pensamento e da linguagem*. (Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004). O comportamento anormal. *Psicologia Pedagógica* (2ª. edição, pp. 379-395), (Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotskii, L. S. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. Em Vigotskii, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N., *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (10 edição, pp.103-118). São Paulo: Icone.
- Vuigotskij, L. V. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores Recuperado em 22 de dezembro de 2009 de <http://www.scribd.com/doc/8511074/El-Metodo-Instrumental-Lvigotsky#>
- Vygotski, L. S. (1997). Fundamentos de defectología. Em *Obras Escogidas* (tomo V) Madrid: Visor Distribuciones. (original publicado em 1983).
- Vygotski, L. S. (2000). Problemas del desarrollo de la psique. Em *Obras Escogidas* (tomoIII). Madrid: Visor Distribuciones. (original publicado em 1983).
- Vygotsky, L. S. & Luria A. R. (1996). A criança e seu comportamento. Em Vygotsky, L. S. & Luria A. R., *Estudos sobre a história do comportamento: Símios homem primitivo e criança* (pp.151-239). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Wanderley, M.B. (2006). Refletindo sobre a noção de exclusão. Em Sawaia, B. (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (6ªedição, 15-26). Petrópolis: Editora Vozes.
- Wertsch, J. V. (1988). Vygotsky: el hombre y su teoría. Em Wertsch, J. V, *Vygotsky y la formación social de la mente* (pp.19-34). Barcelona: Paidós.

APÊNDICES

Apêndice 1

DOCUMENTO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA:

Autorização do Diretor(a)

Eu,.....Diretor(a)

autorizo Solange Pereira Marques Rossato, portadora do RG n° 4769693-3 e CPF 971653019-68 (discente do Programa de Pós-graduação-Mestrado em Psicologia da UEM), sob orientação da professora Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, portadora do RG n° 3731227-4 e CPF 755614509-30, a realizar a pesquisa intitulada: “Concepções e atuações dos educadores das Escolas Especiais (APAEs) acerca das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos”

no(a).....a qual tem por objetivo buscar dentro do âmbito das Escolas Especiais que trabalham com pessoas com deficiência intelectual (APAEs), a partir de entrevistas semi-estruturadas com os educadores (professores, diretores, coordenadores) levantar suas concepções e atuações acerca das dificuldades de aprendizagem, do “não aprender” dos seus alunos, bem como sobre as características da instituição, da clientela atendida e a experiência e formação dos educadores na Educação Especial. É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Assinatura do Diretor (a)

RG:

CPF:

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “Concepções e atuações dos educadores das Escolas Especiais (APAEs) acerca das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos”

Eu, Solange Pereira Marques Rossato, aluna do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, venho solicitar o seu consentimento e colaboração no sentido de participar de uma pesquisa intitulada: “Concepções e atuações dos educadores das Escolas Especiais (APAEs- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) acerca das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos”, que será realizada com educadores (professores, diretores, coordenadores) das Escolas Especiais para pessoas com deficiência intelectual.

Essa pesquisa tem como objetivo geral buscar dentro do âmbito das Escolas Especiais que trabalham com pessoas com deficiência mental (APAEs), a partir de entrevistas semi-estruturadas com os educadores (professores, diretores, coordenadores), suas concepções e atuações sobre as dificuldades de aprendizagem e o “não aprender” de seus alunos. Para fins de análise serão realizadas reflexões acerca das concepções e atuações desses educadores e de suas relações com o processo histórico de compreensão e educação das pessoas com deficiência intelectual.

O projeto em questão pretende se estruturar como pesquisa qualitativa que tenha como pressuposta uma metodologia pautada no Materialismo Histórico-Dialético. Para tanto, foi escolhida a técnica de entrevista semi-estruturada e para análise dos dados será empregado o procedimento da análise categorial (uma das várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo). O referencial teórico deste estudo é a Psicologia Histórico-Cultural, que considera o homem nas suas relações e dimensões sócio-históricas.

Espera-se que essa pesquisa contribua de forma científica e social tanto para compreender e ampliar o tema acerca das concepções e atuações que se empreende quando se trata de dificuldades de aprendizagem de pessoas com deficiência mental, como também para propor sugestões e reflexões (a fim de rever alguns posicionamentos e mitos que pairam no âmbito escolar), propondo discussões acerca de alternativas e mudanças nas relações ensino-

aprendizagem, para a melhoria do trabalho dos educadores e da qualidade do ensino educacional especial brasileiro. Espera-se assim, contribuir para a Pedagogia e Psicologia considerando a importância da escola com papel fundamentado na transformação social, e na luta por uma Educação de maior qualidade a todos os indivíduos, indiferentemente da modalidade de ensino que freqüente.

A pesquisa propõe o preenchimento de uma ficha de identificação, destinada a obter informações sobre idade, sexo, grau de escolaridade, formação etc., do participante, e uma ficha de identificação da instituição destinada a levantar sobre o número de alunos, de funcionários, a caracterização da escola e dos alunos atendidos etc. E, ainda será realizada uma entrevista semi-estruturada embasada em um roteiro-guia, previamente elaborado, que abrange a temática e os assuntos pertinentes a serem desenvolvidos. Será necessário para a realização da entrevista cerca de vinte minutos com o participante, em que o horário será marcado com antecedência, sendo ainda as mesmas gravadas (de acordo com o consentimento do entrevistado). O local para a realização das entrevistas será a própria instituição educacional. Também será, esclarecida antes e durante a pesquisa acerca da metodologia a ser aplicada para o estudo.

Os dados serão trabalhados e analisados de forma que se mantenha o anonimato, o sigilo e a privacidade sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a mesma foi submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá. E é, ainda, garantida ao participante a liberdade de recusar ou retirar o consentimento, de participar da pesquisa, sem nenhuma penalização aos mesmos.

Eu.....
RG n°..... após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em dele participar.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do participante

OBS: Equipe:

1- Nome: Solange Pereira Marques Rossato (pesquisadora) Telefone: (44) 99388106
ou (44) 3028-0847

Endereço Completo: Rua Paranaguá, 565 Bl 02 Apt: 01 (Zona 7) Maringá -PR.

2- Nome: Nilza Sanches Tessaro Leonardo (orientadora) Telefone: (44) 3261-4291

Endereço Completo: Departamento de Psicologia da Universidade estadual de Maringá –
na Avenida Colombo n° 5790, bloco 118.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto
ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da
Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 010 – Campus Central – Telefone: (44)
261-4444.

Eu, Solange Pereira Marques Rossato, aluna do Programa de Pós-graduação – Mestrado em
Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, declaro que forneci todas as informações
referentes ao estudo ao participante.

Apêndice 3

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO:

1- Nome (apenas iniciais):

2- Sexo:

3- Idade:

4- Grau de Escolaridade:

5- Cursos de formação realizados na área de Educação Especial:

7- Nível de escolaridade com que trabalha:

8- Há quanto tempo trabalha com este nível de escolaridade:

9- Tempo de experiência profissional com pessoas com deficiência intelectual:

Apêndice 4:

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

1- Nome da Instituição:

2- Número de alunos:

3- Número de funcionários e de educadores:

4-Tipos de serviços oferecidos aos alunos (Estimulação Precoce, pré-escolar, escolar, Fisioterapia, Psicologia, Fonoaudiologia, Oficinas, etc.):

5- Caracterização dos alunos (idade, deficiências, tempo de escola, nível socioeconômico):

6- Quanto aos alunos que freqüentam o Pré-escolar e o Escolar, quais os critérios utilizados para sua inserção nesse nível?

7- Quantos alunos dessa escola já foram incluídos no Ensino Regular ou na Classe Especial e quais os critérios para que isso ocorra?

Apêndice 5:

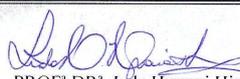
ROTEIRO PARA ENTREVISTA:

- 1- Compreensão acerca da queixa escolar;
- 2- Existência da questão da queixa escolar na escola especial;
- 3- Ações realizadas a partir da identificação da queixa e resultados alcançados;
- 4- Possíveis causas das queixas encontradas;
- 5- Expectativas em relação aos seus alunos (as) que estão com dificuldades de aprendizagem;
- 6- Opiniões e sentimentos em relação ao seu preparo para trabalhar com as queixas encontradas;
- 7- Sentimentos envolvidos mediante as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos;
- 8- Alternativas consideradas importantes para o aprendizado dos alunos (as) da sua Escola.
- 9- Opinião sobre as diferenças existentes entre dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual.
- 10- Considerações finais do entrevistado.



CAAE Nº. 0285.0.093.000-08

PARECER Nº. 521/2008

Pesquisador (a) Responsável: Nilza Sanches Tessaro Leonardo	
Centro/Departamento: CCH – Programa de Pós-Graduação em Psicologia	
Título do projeto: Concepções e atuações dos educadores das Escolas Especiais (APAEs) acerca das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos	
<p>Considerações:</p> <p>O projeto trata de trabalho de dissertação de mestrado, e pretende verificar a opinião dos educadores sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência mental, suas concepções, expectativas e sentimentos, as possíveis causas destas dificuldades e como estes educadores agem no enfrentamento.</p> <p>Para tanto, o pesquisador, além da pesquisa bibliográfica, fará entrevistas com vinte e quatro educadores que atuam com alunos de Pré-escolar e Escolar em três Escolas especiais – APAEs, duas em Maringá e uma em Paçandu - PR, sendo oito educadores de cada escola. Estas entrevistas serão apoiadas em um roteiro apresentado no projeto, e serão gravadas.</p> <p>A documentação apresentada inclui as Autorizações das escolas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente elaborados, garantindo o anonimato dos sujeitos e das instituições, e o roteiro da entrevista. Os custos da pesquisa, no valor de R\$70,00, serão arcados pelas pesquisadoras.</p> <p>Na Autorização da Escola de Educação especial Th. Meneguetti Seghezzi a assinatura da diretora necessita de carimbo identificando a escola e a responsável.</p> <p>Parecer:</p> <p>Considerando as adequações do projeto à Res. 196/96-CNS, Somos de parecer favorável à sua aprovação, com a sugestão que, nos próximos projetos, as autorizações sejam assinadas com a identificação através de carimbo da escola e, caso sejam utilizadas cópias, as mesmas sejam autenticadas no departamento.</p>	
Situação: APROVADO	
CONEP: (X) para registro () para análise e parecer Data: 03/10/2008	
O pesquisador deverá apresentar Relatório Final para este Comitê em: 30/04/2010	
O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 161ª reunião do COPEP em 03/10/2008.	 PROFª.DRª. Ieda Harumi Higarashi Presidente do COPEP

Em suas comunicações com esse Comitê cite o número de registro do seu CAAE.
 Bloco 10 sala 01 – Avenida Colombo, 5790 – CEP: 87020-900 – Maringá - PR
 Fone-Fax: (44) 3261-4444 – e-mail: copep@uem.br