

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

SORAYA KLUG POSSIDÔNIO

Atividade de Ensino ou Ação?
A Prática do Professor de Sala de Recursos Multifuncional
à luz dos Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural

Maringá
2014

SORAYA KLUG POSSIDÔNIO

Atividade de Ensino ou Ação?
A Prática do Professor de Sala de Recursos Multifuncional
à luz dos Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia na Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Professora Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

Maringá
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

P856a

Possidônio, Soraya Klug
Atividade de ensino ou ação? A prática do professor de sala de recursos multifuncional à luz dos fundamentos da psicologia histórico-cultural / Soraya Klug Possidônio. -- Maringá, 2014.
255 f. : il., color., figs., tabs.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2014.

1. Sala de recursos multifuncional. 2. Prática do professor. 3. Atividade de ensino. 4. Ação - Psicologia Histórico-cultural. 5. Psicologia escolar. 6. Psicologia educacional. 7. Psicologia histórico-cultural. I. Facci, Marilda Dias, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 22.ed. 150.23

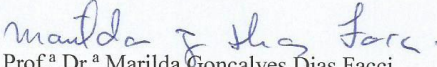
AHS

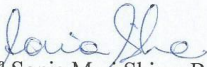
SORAYA KLUG POSSIDÔNIO


Atividade de Ensino ou Ação? A Prática do Professor de Sala de Recursos
Multifuncional à luz dos Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci
DPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)


Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco
DPI/Universidade Estadual de Maringá


Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Aprovado em: 14 de março de 2014.

Local da defesa: Auditório do Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Bloco 32

AGRADECIMENTOS

À Energia criadora da matéria, do ser, do humano, da objetivação humana.

A minha mãe Reni: pela presença valiosa, pelo tempo dedicado, pelos ensinamentos, pelo exemplo da bravura frente ao que compõe a vida.

Ao meu pai Valter e aos meus irmãos Eber e Lilian: pela torcida e confiança, tão necessárias no percurso.

Ao meu esposo Marcos, querido e companheiro: pelo amor, parceria, compromisso; pela luta, pelo esforço e pelo equilíbrio diante de tantos dilemas do cotidiano.

Ao meu filho amado João Marcos: pela alegria de tê-lo, pelo encanto da aprendizagem e do desenvolvimento, tão significativos já nesses primeiros cinco anos de vida. Por sua tenra “paciência” ao me ver, tantas vezes, na “atividade principal” de estudo, em meio a tantas outras principais...

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Psicologia: pela seriedade e competência na “lida” com cada mestrando.

Aos professores do Mestrado: pelo rigor do ensino, pelo compromisso com a sólida formação, pela transmissão e produção de importante parte do legado histórico e cultural.

Aos colegas de turma: pelo convívio permeado de leveza-tensão, alegrias-preocupações, questionamentos-aprendizagem. Em especial, à colega Adriana, estudiosa ímpar, pessoa singular: pelos contatos de perto e à distância, tão sérios e divertidos, tão filosóficos e tradutores de nossas inquietações.

À Professora e Orientadora Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci: pelo acompanhamento, pelas indagações no processo de estudo, pelo norte construído, pela compreensão, pela afetividade expressa.

Às Professoras da Banca Examinadora: Dra. Sonia Mari Shima Barroco e Dra. Silvia Maria Cintra da Silva. Pelas orientações precisas que provocaram, também, a lapidação fundamental para o *devir* desta dissertação.

Aos colegas do Grupo de Estudo “A Afetividade no Processo Ensino-Aprendizagem e a Psicologia Histórico-Cultural”: Josy, Flávio, Diego, Adriana, Marina, Maria, Edna, Juliana, Fabrício. E às professoras que participaram: Dra. Adriana Franco e Dra. Zaira Leal. Pelas discussões, pela partilha significativa.

À Secretária de Educação do município onde foi realizada a pesquisa de campo: pela permissão e compreensão da importância deste trabalho.

Às Professoras e Coordenadoras Pedagógicas entrevistadas: pela disponibilidade e interesse na participação da pesquisa – fundamentais e *preciosas*.

A Todos os envolvidos neste processo nosso e, então, meu. Porque primeiro somos e, só depois, se é.

Muitíssimo Obrigada!!!

A cisão da sociedade numa pequena classe excessivamente rica e numa grande classe de operários assalariados não proprietários faz com que essa sociedade se asfixie no próprio excedente, enquanto a grande maioria dos seus membros dificilmente ou nunca está protegida da mais extrema miséria. Este estado de coisas torna-se dia a dia mais absurdo e mais desnecessário. Ele *tem* de ser eliminado, ele *pode* ser eliminado.

É possível uma nova ordem social em que desaparecerão as actuais diferenças entre as classes e em que – após um período de transição, talvez curto e com certas privações, mas, em todo o caso, moralmente muito útil – por uma utilização e um crescimento planificados das imensas forças produtivas já existentes de todos os membros da sociedade, com trabalho obrigatório para todos, os meios de vida, do prazer de viver, de *formação e exercício de todas as capacidades* do corpo e do espírito estarão igualmente *à disposição de todos* e numa abundância sempre crescente.

Karl Marx & Friedrich Engels
Trabalho Assalariado e Capital

Possidônio, S. K. (2014). *Atividade de Ensino ou Ação? - A Prática do Professor de Sala de Recursos Multifuncional à luz dos Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá.

RESUMO

Presenciamos no contexto da realidade nacional um quadro geral de não aprendizagem, constatado pelos dados do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), realizado no ano de 2011. Tais dados comprovam o quanto está ineficiente a aprendizagem da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda que ilustrado um avanço, o que tem sido objeto de estudo na área da Psicologia Escolar/Educacional. Assim, tendo nesse fato uma relevante **justificativa**, pontuamos como **objetivos** de nosso trabalho: 1) recuperar aspectos históricos do reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência e dos aspectos legais que passam a orientar sua escolarização, com a especificidade da Sala de Recursos Multifuncional/Séries Iniciais; e 2) analisar, à luz dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, a prática do professor desta Sala, questionando se o trabalho efetivado em tal ambiente se caracteriza como atividade de ensino ou ação. Nossa investigação foi realizada vinculada à linha de pesquisa Processos Educativos e Práticas Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Estadual de Maringá. Para o presente estudo, utilizamo-nos da **pesquisa bibliográfica** e da **pesquisa de campo**; esta composta de entrevistas com duas professoras e duas coordenadoras pedagógicas responsáveis pelo trabalho desenvolvido nesses espaços educacionais. Procuramos destacar a função dessa modalidade de ensino, do professor, para a apropriação da aprendizagem formal dos alunos que a frequentam. Questionamos se a prática deste professor é sinônimo de atividade de ensino que objetiva provocar, intencionalmente, a apropriação do conteúdo escolar, ou se ela se caracteriza ação que não leva o aluno a se apropriar dos conteúdos, que não tem um motivo relacionado a um fim – respaldando-nos, então, nos conceitos de A. N. Leontiev (1903-1979). No desenvolvimento do trabalho, na Seção I discorremos sobre o percurso de uma educação necessária ao indivíduo diferente daqueles considerados pertencentes a uma média de indivíduos, dos quais alguns, hoje, são encaminhados à Sala de Recursos Multifuncional. A partir desse trajeto, na Seção II procuramos salientar a marca da educação para o processo de humanização, tendo como fundamento os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, elucidando a questão da formação de conceitos, a relação aprendizagem e desenvolvimento e a mediação do professor para a aprendizagem formal. Finalmente, na Seção III apresentamos a **análise** da pesquisa de campo, destacamos a Sala de Recursos, conforme as diretrizes da proposta nacional de Educação Especial e, ainda, descrevemos suas atribuições especificamente no estado do Paraná. **Concluimos** nossa pesquisa evidenciando o fato de que os profissionais da Educação Especial, professoras e coordenadoras entrevistadas, precisam se apropriar dos fundamentos teóricos necessários à atividade de ensino para que sua prática se efetive como atividade. Demarcamos a urgente necessidade da implantação de formações específicas ao professor, de forma a habilitá-lo e a instrumentalizá-lo para atuar com vistas a uma educação escolar humanizadora. Todavia, ponderamos que uma prática docente que se constitua atividade não condiz com uma sociedade capitalista guiada pelo esvaziamento dos conteúdos, pelo (quase) abandono da teoria. Por isso, o que predomina é a ação descolada do motivo-fim. Contudo, mesmo diante de tão poucas condições para que ocorra a aprendizagem, consideramos fundamental que a luta para a emancipação humana não cesse.

Palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncional. Prática do Professor. Atividade de Ensino. Ação. Psicologia Escolar/Educacional. Psicologia Histórico-Cultural.

Possidônio, S. K. (2014). *Teaching Activity or Action? - The Practice of Teachers in Multifunctional Resource Rooms in light of Cultural-Historical Psychology*. Master's Dissertation, Postgraduate Program in Psychology, Universidade Estadual de Maringá.

ABSTRACT

The current national reality covers a general framework of no learning which was found out through the provided data by the latest *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) in 2011. This data reveals how inefficient the learning of reading, writing and the four mathematical operations is, in the early stages of elementary school, even some advance was portrayed, which has been studied in the area of Schooling/Educational Psychology. Thereby, having that as a relevant **justification**, we established as the objective of our research: 1) to retrieve historical aspects of the recognition of educability of people with disabilities and legal aspects that are to guide their schooling, with the specificity of the Multifunctional Room Resources / Early Grades, and 2) to analyze, in light of the Cultural-Historical Psychology framework, the practice of teachers in that room by questioning whether the work done in such an environment is characterized as a teaching activity or an action. This research was conducted in the Educational Processes and Social Practice Postgraduate Program in Psychology, at *Universidade Estadual de Maringá*. For the current study, we made use of **bibliographical** and **field research**. It consisted of interviews with two teachers and two educational coordinators responsible for the work in these educational settings. We aimed at highlighting the role of this modality of education as well as the teacher's role in the appropriation of the formal learning by their students. We posed the question that the teacher's practice in the resource room can be assumed as a teaching activity. However, we question whether it is a practice which is synonym for learning activity that aims to provoke, intentionally, the appropriacy of the school curriculum or if it is characterized as an action that does not get students to get appropriacy of the contents, which does not have a reason related to an aim – basing us on the concepts of A. N. Leontiev (1903-1979). We believe that further theoretical discussion regarding the teaching and learning process, appropriacy of learning through teaching activity the teacher is an indispensable analytical element for our research which may contribute with important proposals for the school to promote the humanization of their actual historical and cultural sense. Therefore, in Section I we discuss the course of a necessary education to those considered different individuals belonging to an average of individuals, some of whom, today, are routed to multifunctional resource rooms. This education which, according to the objective conditions of certain periods of history, was entitled education of the disabled individuals, the handicapped, or individuals with special educational needs called inclusive education for pupils with special educational needs. From that path on, in Section II we sought to elucidate the aim of education to the process of humanization. We were based on the assumptions of Cultural-Historical Psychology, bringing the issues of concept formation, learning and the relationship development and teacher mediation for formal learning. Finally, in Section III we show the **field research analysis**, and we highlight the resource rooms, according to the guidelines of the national proposal for Special Education, and also, we describe their assignments specifically in the state of Paraná. **We conclude** our research highlighting the fact that professionals of Special Education, interviewed teachers and coordinators need to get appropriacy of the theoretical framework necessary for teaching activity so that their practice becomes effective as an activity. We bring up the urgent need to implement specific development for Special Education teachers (and the other teachers), both in pre-service and in-service education, so as to enable them and instrumentalize them to act with a view to a

humanizing education school. However, we consider that a teaching practice that constitutes activity is not consistent with a capitalist society guided by emptying the contents, the (almost) neglect of theory. Thus, what predominates is the deprived action of object-reason. Yet, even with so few conditions for learning to occur, we believe that the fundamental struggle for human emancipation will not cease.

Keywords: Multifunctional Resource Rooms. Teacher's Practice. Teaching Activity. Action. Schooling/Educational Psychology. Cultural-Historical Psychology.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	13
1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A IDEIA DE EDUCABILIDADE: FATOS HISTÓRICOS	22
1.1 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO DO <i>DIFERENTE À EFETIVAÇÃO</i> DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA SOCIEDADE EXCLUDENTE	23
1.1.1 A Mudança de Concepção das Deficiências e as Proposições para uma Possível Educação	34
1.1.2 Alfred Binet e a incipiente Educação Especial	38
1.2 MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DO SÉCULO XX	45
1.2.1 Alguns Apontamentos sobre a Educação Especial Brasileira: As Políticas Públicas de Ontem e Hoje	45
1.2.2 A Convenção Mundial de Educação Para Todos e a Declaração de Salamanca	69
1.3 DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA	74
2. A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO	90
2.1 A EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO HOMEM	91
2.2 A ATIVIDADE, SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES E O DEVIR DO HOMEM	100
2.3 A FORMAÇÃO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES E OS CONCEITOS CIENTÍFICOS	110
2.3.1 A Mediação e seu Significado para a Formação dos Conceitos	121
2.4 O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO <i>ESPECIAL</i>	126
2.4.1 Mediação, Conhecimento, Humanização, Alienação e, assim, sucessivamente... Algumas Considerações	135

3. A PRÁTICA DO PROFESSOR NA SALA DE RECURSOS: ATIVIDADE DE ENSINO OU AÇÃO?	151
3.1 DEFINIÇÃO E ATRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: DA LEGISLAÇÃO NACIONAL À ESTADUAL	151
3.2 A PESQUISA DE CAMPO	164
3.2.1 Metodologia da Pesquisa de Campo	165
3.2.2 Procedimentos	172
3.2.3 Descrição dos Dados	173
3.3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO	174
3.3.1 A Prática do Professor na Sala de Recursos Multifuncional	174
3.3.2 EIXO 1: A Função da Sala de Recursos Multifuncional, do Professor e a Aprendizagem dos Alunos	175
3.3.3 EIXO 2: A Formação das Professoras e Coordenadoras e as Dificuldades na Atuação	189
3.3.4 EIXO 3: Afinal, quem é responsável por este aluno?	202
3.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS	219
ANEXO I	234
Folha de Aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP)	234
APÊNDICE I	237
Modelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professoras e Coordenadoras	237
APÊNDICE II	241
Roteiro Entrevista – Professoras	242
Roteiro Entrevista – Coordenadoras	243
APÊNDICE III	244
Tabelas	245

INTRODUÇÃO

Fazemos parte de uma área profissional que consideramos ser unidade: a Psicologia Educacional e Escolar. Para esclarecer o proposto, reportamo-nos a Barbosa e Souza (2012), as quais afirmam que quando tratamos da “Psicologia em sua relação com a Educação geralmente se usam os termos ‘Educacional’ ou ‘Escolar’ ”(grifos das autoras) (p. 164). Assim,

essa divisão clássica e hoje tradicional é muito disseminada por alguns teóricos e profissionais que mantêm a ideia de que a Psicologia Educacional fica a cargo de responder pela *teorização* e pelas pesquisas, e a Psicologia Escolar, pela *prática*. Contudo, a partir do olhar histórico, verifica-se que o termo "Psicologia Educacional" durante muito tempo no Brasil reunia em si os dois aspectos - o *teórico* e o *prático* -, sendo que também havia outras nomeações (antes citadas) que designavam esse campo” (grifos das autoras) (Barbosa & Souza, 2012, p. 166).

A partir do exposto, podemos seguramente dizer:

É por isso que adotamos a terminologia Psicologia *Educacional e Escolar*, para manter nossa consideração à história desse campo de conhecimento, que no nosso entendimento é amplo, multifacetado, e que tanto deu contribuições relevantes para o campo educacional, como favoreceu a discriminação e o preconceito” (grifos das autoras) (Barbosa & Souza, 2012, p. 171).

Feito esse apontamento, iniciamos nossa apresentação mencionando que na área da Psicologia Educacional e Escolar, questionamentos acerca da função maior da escola – função esta que é a de transmitir o conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pelos homens (Saviani, 2003) – provocam necessidades de mudança frente à notável realidade da insuficiente aprendizagem, ou até mesmo, da própria não aprendizagem, a qual atinge um número significativo de alunos, suas famílias, professores e todos os profissionais envolvidos no trabalho educativo. Considerando, também, em Vygotski¹ (1997, p. 33) que: “O problema

¹ Adotaremos neste trabalho a grafia Vygotski, mas preservaremos nas referências bibliográficas a grafia utilizada em cada edição, o que impedirá a padronização da grafia do nome desse autor. Pontuamos, ainda, que as traduções do espanhol são de nossa responsabilidade.

do desenvolvimento cultural inclui todas as questões principais da educação escolar.”, precisamos aproximar esta realidade de uma análise mais rigorosa com relação à prática do professor de Sala de Recursos Multifuncional/Séries Iniciais – nosso objeto de estudo.

No desenvolvimento do trabalho como psicóloga na área da educação, percurso este que completou dez anos em um município do interior do Paraná, a não aprendizagem da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas em muitos alunos do Ensino Fundamental/Séries Iniciais, é provocadora de constantes inquietações. A busca por melhor apropriação de conhecimentos para compreender e elaborar proposições em relação a essa insuficiente aprendizagem dos alunos levou-nos, no ano de 2006, à realização da Especialização em Teoria Histórico-Cultural, na Universidade Estadual de Maringá, e nosso objeto de estudo concentrou-se na análise dos alunos egressos de Classe Especial². Ao longo desse trabalho foi possível apreender a conotação positiva dada, pelos alunos egressos, à Classe Especial por eles frequentada. “Todavia, diante da função do trabalho educativo, observamos que tal classe cumpriu com seu papel menos do que poderia [...]” (Possidônio & Facci, 2011, p. 287). Então, perduraram, e perduram, as inquietações diante do fato de alunos, com ou sem deficiências, aprenderem menos do que poderiam e deveriam.

Nossa atuação incide, principalmente, em avaliar uma grande demanda de alunos encaminhados e nomeados, pela escola como um todo, com dificuldades para aprender. A não apropriação dos conhecimentos deste considerável público sempre foi uma realidade preocupante, marcante e motivo de inúmeros encaminhamentos dos professores/escola para a tradicional Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, a qual, geralmente, individualiza ainda mais e naturaliza este problema como sendo do aluno. Mediante tal fato, somos chamados a continuar os questionamentos sobre a queixa escolar, tema ainda atual, como podemos constatar na seguinte afirmação:

Os psicólogos vêm se constituindo, no decorrer de décadas no Brasil, em profissionais que recebem os encaminhamentos de crianças portadoras de problemas escolares. Em geral, as crianças consideradas “problema” são oriundas das escolas públicas e pertencentes às camadas mais empobrecidas da população. Várias formas de atendimento caracterizam a atuação psicológica, mas basicamente a queixa escolar é entendida como uma dificuldade do aluno em aprender. Em geral, essa dificuldade é atribuída a

² Nosso trabalho intitula-se: “A Influência da Classe Especial na Constituição da Subjetividade dos alunos: uma Análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural”. Dele, resultou o artigo de mesmo título (Possidônio & Facci, 2011, 2012).

déficits cognitivos e/ou intelectuais e emocionais (Machado & Proença, 2010, p. 39).

Frente a isso, neste momento faremos uma breve exposição do que vem a ser a referida tradicional Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar. Segundo a Instrução n. 03/04, da Secretaria de Estado da Educação (Paraná, 2004), “a avaliação psicoeducacional no contexto escolar deverá ser realizada inicialmente pelo professor da sala de aula, com apoio do professor especializado equipe técnico-pedagógica da Escola e complementada por psicólogo; e se necessário por outros profissionais” (Paraná, 2004, p. 02). A Instrução posterior, de n. 012/08 indica que, para o ingresso na Sala de Recursos, o aluno deve:

3.2 Ter sido submetido à avaliação psicoeducacional, realizada no contexto escolar e registrada em relatório próprio, contendo direcionamento pedagógico e indicação dos procedimentos adequados às necessidades educacionais levantadas.

3.3 Ter sido submetido a avaliação psicoeducacional no contexto escolar, realizada inicialmente pelo professor da classe comum, com apoio do professor especializado e/ou da equipe pedagógica da escola e, complementada por psicólogo e outros profissionais (neurologista ou psiquiatra) além da equipe do Núcleo Regional de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, ainda, quando necessário, pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da SEED (Paraná, 2008, pp. 01-02).

E a Instrução mais recente, a de n. 016/2011, sinaliza que a avaliação de ingresso do aluno: “Se efetiva a partir da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, que possibilita o reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com indicativos de [...]” (Paraná, 2011, p.06) deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Com relação à deficiência intelectual, é obrigatório o parecer psicológico, já para as demais o mesmo é facultado.

Na maioria das vezes, ao realizar o processo de avaliação psicológica das queixas escolares, os resultados denotam que o aluno encaminhado não apresenta deficiência intelectual e/ou outro tipo de problema (transtornos, por exemplo). Tal ponto também conduziu ao interesse, ao ingressar no Mestrado no ano de 2012, de pesquisarmos especificamente a prática do professor de Sala de Recursos Multifuncional. Com a atual

Instrução que rege o funcionamento desta Sala não mais é contemplada, com destaque, a área da deficiência intelectual quanto aos encaminhamentos de alunos, mas “*as doenças do não aprender e do comportamento*” [os transtornos] (Moysés & Collares, 2011, p. 134). Para o proposto, explicitamos que nosso projeto está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Estadual de Maringá, sendo a área de concentração Constituição do Sujeito e Historicidade e pertence à linha 3 – Processos Educativos e Práticas Sociais.

Frente a esse contexto de nossa atuação em que muitos encaminhamentos de alunos são feitos para esta Sala, objetivamos, primeiramente, recuperar aspectos históricos do reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência e dos aspectos legais que passam a orientar sua escolarização, com a especificidade da Sala de Recursos Multifuncional. E, então analisar, à luz dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a prática do professor da Sala de Recursos Multifuncional³ como atividade de ensino ou ação, questionando até que ponto esta Sala está contribuindo para a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico dos alunos. Para esta tarefa, além da pesquisa bibliográfica, nos utilizaremos da pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas, com duas professoras de Sala de Recursos e duas coordenadoras pedagógicas que, respectivamente, trabalham com elas. Dessa forma, procuraremos destacar a função da Sala de Recursos, elucidando sua marca e a importância da prática, da atividade de ensino do professor para a apropriação da aprendizagem formal dos alunos que a frequentam.

Então, a intenção de investigar a prática do professor da Sala de Recursos, remete-nos aos estudos e pesquisas da realidade nacional que apresentam dados⁴ comprovando o quanto está cada vez mais difícil a aprendizagem da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas na sociedade pós-moderna. Ainda que seja ilustrada, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), uma melhoria presenciamos, como psicóloga, um quadro geral de não aprendizagem.

Salientamos que desde 1990, no Brasil, a Educação Básica tem sido avaliada e rastreada pela Avaliação realizada pelo SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Posto isto, aprofundar a discussão teórica em relação ao processo de ensino e

³ O documento que norteia os critérios para o atendimento educacional especializado nesta Sala – Instrução n. 016/2011 – no estado do Paraná, a nomeia como “Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica” (Paraná, 2011, p. 01). Assim, explicamos que em nosso trabalho utilizaremos, em vários momentos, somente a terminologia *Sala de Recursos*, como sinônimo para designar a referida Sala.

⁴ O último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), realizado no ano de 2011, denota que o Brasil alcançou, em nível nacional, a nota 5,0 no Ensino Básico – anos iniciais do ensino fundamental. Segundo o Ministério da Educação (MEC), este índice significa a efetivação das metas estabelecidas que, em 2011, eram de 4,6, e, para 2013, eram de 4,9. Recuperado em 05 fevereiro, 2013, de <http://portal.mec.gov.br>

aprendizagem quanto à prática do professor da Sala de Recursos, à apropriação da aprendizagem por meio da atividade de ensino do professor, são elementos de análise indispensáveis à nossa tarefa, e poderá contribuir com proposições que colaborem para que a escola promova a humanização no seu real sentido histórico e cultural. Desse modo, está subjacente aqui que ao psicólogo cabe a elucidação da prática.

Destarte, faz-se primordial discutir relações entre o não aprender, a prática como atividade de ensino ou ação na Sala de Recursos, a sociedade capitalista, a concepção de ensino posta nos moldes neoliberais, na qual se buscam “formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (Duarte, 2003, p. 12).

Valendo-nos dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, elaborada por Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), que se fundamentaram na filosofia e no método de análise de Karl Marx (1818-1883) – o materialismo histórico-dialético – compreendemos que os mesmos restituem à educação, e a solidificam, sua validade clássica, posto que ela é insubstituível na apropriação, pelo sujeito, do conhecimento cultural e historicamente acumulado. Por isto, esta ciência psicológica e o referido método de análise revelam-se mais coerentes como aportes de nossa pesquisa.

Como início de nossa tarefa, realizamos um levantamento no primeiro semestre do ano de 2012 com duas Escolas Municipais de uma cidade do interior do Paraná, onde trabalhamos, com o objetivo de verificar, no período de cinco anos – de 2007 a 2011 – se os alunos frequentes e matriculados na Sala de Recursos foram, em maior número, aprovados. Frente ao contexto de muitos encaminhamentos de alunos para esta Sala investigamos, especificamente, o índice de aprovação e reprovação nesse período, sendo os dados coletados na secretaria destas duas Escolas Municipais, as quais nomearemos Escola 1 e Escola 2⁵.

No ano de 2007, 11 alunos foram aprovados e um aluno reprovado. No ano seguinte, em 2008, 12 alunos obtiveram aprovação e um não. Em 2009, do total de sete alunos, todos foram aprovados. Já em 2010, 18 alunos foram aprovados e seis reprovados. No último ano analisado, 2011, temos 21 alunos aprovados e 15 reprovados. Portanto, constatamos que foram totalizados 92 alunos frequentes na Sala de Recursos, dos quais 69 foram aprovados

⁵ Consideramos necessário ilustrar o Ideb das Escolas pesquisadas. Desse modo, o Ideb da Escola 1 mostra os seguintes dados: 2007 – 4.6; 2009 – 5.3 (meta atingida); 2011 – 4.7. E o Ideb da Escola 2 assim se apresenta: 2007 – 3.7; 2009 – 4.7 (meta atingida); 2011 – 5.7 (meta atingida). Recuperado em 23 outubro, de 2013, de <http://ideb.inep.gov.br>

(75%) – e 23 reprovados (25%), o que resultou ser maior o índice de aprovação nos anos analisados.

De acordo com os resultados, partimos da hipótese de que a prática do professor na Sala de Recursos pode, de fato, promover a apropriação dos conteúdos escolares pelos alunos, pode ser sinônimo de atividade de ensino – já que foram aprovados em sua maioria. Entretanto, indagamos: que tipo de mediações, práticas foram realizadas? Ou: como foi essa aprovação e após quanto tempo? São questões importantes, que merecem reflexões.

Como nossa proposta de investigação é a prática do professor na Sala de Recursos/Séries Iniciais, formulamos estas e outras indagações. Pretendemos compreender como se efetiva a prática do professor, para este aluno, nesta Sala específica. Questionamos se é uma prática cujo sinônimo é a *atividade*⁶ – que objetiva provocar, intencionalmente, a apropriação do conteúdo escolar – ou se ela se caracteriza em uma ação, a qual não leva o aluno à apropriação do conteúdo, não tem para ele um motivo relacionado a um fim – respaldando-nos nos conceitos de Leontiev (1978a, 1978b). A prática deste professor relaciona-se à transmissão do conteúdo formal, à atividade de ensino que leva o aluno ao desenvolvimento e à formação dos conceitos científicos?

Nossa hipótese se refere à questão: existe uma prática, na Sala de Recursos, coerente com o modelo neoliberal, o qual propaga o “recuo da teoria” (Moraes, 2001), o “esvaziamento do conhecimento” (Facci, 2004)? – Como em todo o restante do ensino público regular, em geral. Se sim, que medidas são necessárias para que a escola possa, realmente, humanizar seus alunos, não perder o foco na aprendizagem na sociedade neoliberal? Uma aprendizagem de fato, conseqüente da sistematização e intencionalidade do ensino, por parte do professor, de seu objetivo. Dessa forma, a análise nos permitirá delinear se o trabalho docente se constitui em uma atividade, ou limita-se a uma ação.

Pretendemos discutir os impedimentos, as dificuldades se, de fato, o professor da Sala de Recursos não estiver cumprindo a sua função aos alunos com deficiência e dificuldades, tendo ele que se utilizar de meios especiais (Vygotski, 1997) para esta tarefa. Para tanto, nosso trabalho é composto pela pesquisa bibliográfica e, também, pela pesquisa de campo.

Queremos expressar nossa posição teórica em concordância com os fundamentos vigotskianos sobre o desenvolvimento humano, e sobre o processo pedagógico o embasamento na Pedagogia Histórico-Crítica. “Isso nos parece relevante, já que nosso

⁶ Esclarecemos que, quando a grafia em itálico não estiver referenciada, este destaque será dado por nós.

compromisso como psicóloga é para com o desenvolvimento de todos, tal como entendemos ter sido a defesa de L. S. Vigotski (1896-1934)” (Barroco, 2011, pp. 295-296). Então, a relevância do psicólogo em atuar na Educação Especial e, também, em investigá-la, diz respeito a não somente que ele seja um executor das Políticas Públicas, mas necessariamente propositor.

Pudemos considerar que a Educação Escolar é um campo em movimento, articulado com o movimento social e das políticas vigentes, com todas as suas contradições e dimensões. E estamos em um momento privilegiado pois estamos sendo chamados a construir uma Psicologia enraizada nas questões sociais, cujos referenciais propiciam uma análise crítica da realidade e articulada com as políticas públicas (Souza & Rocha, 2011, p. 364).

Ante o exposto, nos alicerçamos em Vygotski (1997), quando destaca que as funções psicológicas superiores dependem pouco da herança genética e *muito de determinadas condições da educação, do ambiente social*, pois são processos psicológicos mediados e desenvolvidos por meio das relações entre os homens, uma vez que a origem do desenvolvimento de sua estrutura é a educação coletiva da criança.

Compreendemos que o fenômeno do “fracasso escolar” (Patto, 1990) acontece nas relações educativas, instância que tem por finalidade maior ser promotora da aprendizagem dos alunos. Todas as escolas devem primar pelo desenvolvimento máximo dos indivíduos, no entanto muitas podem promover minimamente a aprendizagem ou o contrário dela, de acordo com a práxis que adotam no encaminhamento e tratamento das queixas escolares (Machado, 1996). Como Facci (2004), igualmente acreditamos ser a mediação do professor aquela que faz gerar, nos alunos, novas necessidades e pode levá-los a uma concepção adequada e/ou crítica da realidade social.

Desse modo, é primordial trazermos a compreensão de deficiência intelectual, do “*defeito*” (Vygotski, 1997), segundo os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, já que a este alunado também é ofertada a Sala de Recursos Multifuncional, como espaço de complementação da aprendizagem não apropriada nas salas do ensino comum. É importante reiterar também que, além da deficiência intelectual, outro grupo de alunos é público desta modalidade de ensino da Educação Especial. Assim, de acordo com a Instrução n. 016/2011 (Paraná, 2011), recebem este atendimento os alunos com deficiência física neuromotora,

transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino.

Para Vygotski (1997), a “*criança difícil*” e a “*criança dificilmente educável*” se referem a categorias de crianças que se diferenciam, sobremaneira, umas das outras, mas que se unem “por um único sintoma negativo: todas elas apresentam dificuldades na educação” (p. 153). Assim, ou há crianças com dificuldades de aprendizagem por consequência de uma má ou baixa capacidade (como consequência de fatores primários: uma lesão, por exemplo), ou crianças “difíceis” de educar como resultado de determinadas orientações em sua conduta, de traços de seu caráter que a fazem antissocial, indisciplinada. Esta forma de comportar-se é uma resposta da criança às dificuldades que encontra em relação ao meio social, mas este tipo de resposta não vence suas dificuldades. A educação necessita considerar a dificuldade para “vencer e superar o defeito que converteu a criança em uma criança dificilmente educável ou com dificuldade para aprender” (Vygotski, 1997, p. 164).

Como iremos tratar, nesta pesquisa, da prática do professor na Sala de Recursos Multifuncional, e é sabido que hoje os alunos que são encaminhados a ela devem apresentar um funcionamento intelectual abaixo da média (deficiência intelectual), e/ou transtornos associados, traremos a conceituação de Vigotski sobre a deficiência intelectual e nossa defesa por esta conceituação, por uma educação capaz de compensar o *defeito*. Assinalamos que a palavra *defeito*, utilizada por Vigotski na época da elaboração da sua teoria, por volta das décadas de 1920 e 1930, se refere a um problema no desenvolvimento que precisa ser solucionado, tratado, atendido; representa um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente, específico, devendo esta criança que está em déficit ser ensinada e educada sob condições especiais. Salientamos que, para Vygotski (1997), quanto à conceituação de deficiência, o ponto inicial e o ponto final do desenvolvimento estão determinados socialmente, por esta razão é preciso compreendê-los mais do que em relação ao passado, mas também em relação ao futuro.

De acordo com o exposto, demarcamos que a Seção I – A Educação Especial e a Ideia de Educabilidade: Breves Dados Históricos – tem como objetivo discorrer, de modo pontual, o percurso de uma educação necessária ao indivíduo diferente daqueles considerados pertencentes a uma média de indivíduos, dos quais alguns, hoje, são encaminhados à Sala de Recursos Multifuncional. Educação esta que, de acordo com as condições objetivas de determinados períodos da história foi intitulada educação dos anormais, dos excepcionais, dos portadores de necessidades educacionais especiais ou hoje, denominada, educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir desse trajeto, na Seção II – A Educação e o Processo de Humanização – procuraremos elucidar a marca da educação para o processo de humanização, fundamentando-nos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, trazendo a questão da formação de conceitos, a relação aprendizagem e desenvolvimento e a mediação, a atividade de ensino do professor para a aprendizagem formal.

Finalmente, a Seção III – A Prática do Professor na Sala de Recursos Multifuncional: Atividade de Ensino ou Ação? – objetiva apresentar a análise dos dados elaborados na pesquisa empírica, realizada por meio de entrevistas com duas professoras de Sala de Recursos e duas coordenadoras pedagógicas que, respectivamente, trabalham com elas. Para tanto, situaremos a Sala de Recursos Multifuncional conforme as Diretrizes da proposta nacional de Educação Especial e descreveremos suas atribuições especificamente no estado do Paraná.

1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A IDEIA DE EDUCABILIDADE: FATOS HISTÓRICOS

O objetivo desta primeira Seção é discorrer, de modo pontual e especificamente no que se refere à deficiência intelectual, sobre o percurso de uma educação necessária ao indivíduo diferente daqueles considerados pertencentes a uma média de indivíduos, dos quais alguns, hoje, são encaminhados à Sala de Recursos Multifuncional. Nossa discussão procura evidenciar, como sendo uma das principais tarefas da Psicologia Escolar/Educacional, a historicidade e o desvelamento do fenômeno, para que tanto o estudo quanto a atuação nesta área sejam, de fato, humanizadores. Assim, no percurso da história a educação estava, e está, em consonância com as condições objetivas de determinados períodos da história, tendo sido intitulada educação dos anormais, dos excepcionais, dos portadores de necessidades educacionais especiais ou hoje, denominada, educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais.

Para este intento, explicitamos que compreendemos a constituição de um indivíduo dada “pelo modo como estabelece mediações com o mundo, pelo desenvolvimento das características objetivadas historicamente, e referendadas em diferentes épocas sob diferentes crivos” (Barroco, 2002, p. 03). E também que os homens não fazem sua história como querem, “não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente ligadas e transmitidas pelo passado” (Marx & Engels, 1974, p. 17).

Seguindo esta máxima, firmamo-nos no corpo teórico dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, elaborada pelos soviéticos L. S. Vigotski (1896-1934), A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979). Isto porque a mencionada ciência psicológica interpreta o desenvolvimento humano na materialidade, isto é, que se relaciona e é determinado pelo contexto histórico e cultural no qual os homens estão inseridos, sendo o homem determinado e determinante neste contexto. A Escola de Vigotski objetiva compreender o psiquismo do homem em sua totalidade, o qual é produto da história da humanidade, se relaciona com a realidade material, a transforma e é transformado por ela. Como nos mostra Tuleski (2002, p. 93): “Vygotski enfatizou [...] a importância da análise histórica para o entendimento do comportamento humano, pois o homem só pode ser entendido, em suas características e atitudes, no interior das relações de produção que estabelece em sociedade”.

A partir do postulado do materialismo histórico-dialético – um método específico para a compreensão da realidade – há a possibilidade de entendermos que as ideias e os acontecimentos não são naturalmente dados, mas intencionalmente produzidos no intuito de *resolver* uma necessidade social vigente. Então, tal forma de apreender o mundo, nos permite

entender que as condições históricas e materiais de vida é que mudam o mundo, que a história é uma sucessão de contradição, de conflitos e antagonismos. E que o homem muda, interfere na natureza. Mas, por que e para que? De qual homem uma determinada sociedade precisa, para entendermos esta sociedade do século XXI? Sobre estas indagações pretendemos empreender um exercício de análise.

1.1 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO DO *DIFERENTE* À EFETIVAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA SOCIEDADE EXCLUDENTE

As relações de produção determinam a criação de atendimentos especializados no interior da escola. O modo como os homens com ou sem deficiência são tratados, entendendo-os como educáveis ou não, caracteriza-se, em diferentes períodos da história, no conjunto das forças produtivas em questão: a base é a luta pela sobrevivência. Dependendo das condições objetivas de vida, das relações sociais e econômicas, é diminuída, aumentada e/ou disfarçada a dicotomia corpo e mente, normalidade e deficiência, inclusão e exclusão.

A partir desta realidade material objetivada na educação do *diferente* faremos uma exposição resumida do trajeto histórico da Educação Especial até o século XX. Assim, reportando-nos a Bianchetti (1998), temos que as formas como os indivíduos com necessidades educacionais especiais foram vistos pela sociedade primitiva, escravista, feudal e, em especial, capitalista, e foram atendidos pela educação, esclarecem os meios, métodos e recursos utilizados para integrá-los ou excluí-los.

Pertinente pontuarmos, conforme analisa Arruda (1996), que a História é tradicionalmente dividida em quatro períodos: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. A História Antiga diz respeito à história do Oriente, dos gregos e dos romanos, perdura até as invasões bárbaras do século V. E a data de 476 a.C. (fim do Império Romano do Ocidente) marca o fim da Antiguidade. Assim, entendamos um pouco este percurso na Educação Especial.

A Sociedade Primitiva

A sociedade primitiva, segundo Bianchetti (1998) baseava-se na propriedade coletiva e nos meios de produção, os povos eram nômades, necessitando da caça e da pesca para sua sobrevivência e de cavernas para se protegerem. Cada pessoa deveria depender de si própria e, para tanto, requisitos como força física e agilidade influenciavam positivamente o grupo e garantiam a sobrevivência.

O indivíduo coxo, surdo, mudo, aleijado⁷ (Bianchetti, 1998), ou com qualquer outra deficiência era abandonado, desprezado pelos demais, devido às condições de vida da época. O abandono das pessoas com qualquer tipo de deficiência era entendido como questão de sobrevivência, por isto não existia a preocupação em cuidar, educar e desenvolver tais pessoas.

Nesses primórdios tempos, de acordo com o referido autor, o atendimento às necessidades de sobrevivência estava totalmente na dependência do que a natureza proporcionava ao homem, como, por exemplo, a caça, a pesca, as cavernas para abrigarem-se. Em decorrência da característica cíclica da natureza, os deslocamentos eram constantes, razão pela qual se tornou indispensável que cada um se bastasse por si mesmo e ainda colaborasse com o grupo. Nestas condições, os mais fortes sobreviviam e quem apresentasse alguma deficiência acabava se tornando um empecilho, fato que o levava a ser relegado/abandonado pelos demais. Nas sociedades consideradas primitivas, que existem até hoje nas mais diferentes partes do mundo, encontramos atitudes variadas com relação às pessoas com deficiência, indo desde a aceitação e respeito, até a completa rejeição e eliminação.

E no período escravista, como a deficiência era tratada? Vejamos o conteúdo dessas informações, sobretudo relacionado à Europa.

O Período Escravista

No período escravista as relações sociais eram estabelecidas entre escravos e seus proprietários, homens livres. Os escravos eram os responsáveis pela garantia da infraestrutura necessária para os homens livres praticarem o ócio. Bianchetti (1998) explicita que uma pequena parte dos homens tinha a possibilidade de pensar de modo sistematizado: surgia o “*corpus*” teórico, paradigmas, modelos, que influenciaram a visão da sociedade cristã ocidental como, por exemplo, os paradigmas espartano e ateniense.

Os espartanos primavam pela ginástica, estética, dança, perfeição do corpo, além de se dedicarem veementemente à guerra. Assim, se o indivíduo apresentasse qualquer traço fora do padrão estabelecido, era eliminado. Na sociedade ateniense, a filosofia, a retórica, a argumentação e a vida agitada das *polis*, constituiu uma forma própria de conceberem o corpo e a sociedade. Segundo Bianchetti (1998), é a sociedade ateniense que implementa a primazia do trabalho intelectual sobre o manual, estabelecendo ideologicamente a divisão “*homo sapiens* e *homo faber*” (grifos do autor) (p. 29). O homem, considerado como animal racional,

⁷ Termos como *atrasado*, *aleijado*, *defeituoso*, *deficiente/deficiência mental* referem-se ao período histórico em que assim eram empregados.

tem o discurso, a argumentação e a retórica – falar bem e pensar – como atributos a serem aprimorados. O trabalho destina-se à classe inferior, aos artesãos e escravos (Paraná, 1986).

Trazemos a autora Boarini (2003) para elucidar um pouco mais este período. Ela expõe que o filósofo Platão (428/427 a. C. – 347 a. C.) se preocupava com a organização de Esparta e, por isto, aconselhava os magistrados a buscarem matrimônios entre os melhores cidadãos, ou seja, entre a elite, vislumbrando a garantia do equilíbrio entre os nascimentos e as mortes. O casamento entre mulheres educadas e preparadas com os jovens mais belos e inteligentes era fundamental para a gestação de crianças mentalmente e fisicamente sadias. Pessotti (1984, p. 03) complementa, tratando das crianças com deficiência: “é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos [...]”. Tal fato ocorria para garantir a dominação de uma minoria sobre a maioria de escravos.

Esparta organizou um sistema especial de educação. Os cidadãos deviam viver para o Estado e não para a família ou para si mesmos. Deviam fazer a guerra contra os inimigos de Esparta e procriar os filhos necessários para fortalecer as fileiras do exército. [...] Assim que nascia, a criança era examinada pelos velhos, que decidiam sobre sua vida ou sua morte. Se fosse robusta, sem defeitos físicos, a criança devia viver, se não, era lançada do alto do Monte Taigeto, para que não transmitisse, mais tarde, sua inferioridade física (Arruda, 1996, p. 138).

A educação, dos 7 (sete) aos 12 (doze) anos de idade, dada pelo Estado, objetivava o fortalecimento do aspecto físico e o desenvolvimento da destreza, considerados elementos indispensáveis ao bom soldado (Arruda, 1996). Para Aranha (2001), no período histórico da Antiguidade, o valor dado à vida humana dependia dos ditames da nobreza: cada pessoa era medida/valorizada de acordo com a utilidade que detinha para satisfazer as necessidades e desejos desta classe. Nessa linha de raciocínio, segundo Silva (1986), para os antigos hebreus (1445-1404 a.C.), tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou mental, e mesmo qualquer deformação, por menor que fosse, indicava certo grau de impureza ou de pecado. Como o meio de produção/base econômica desta época e desta sociedade ocidental se configurava com a agricultura, a pecuária e o artesanato, o povo (“*homo faber*”) as executava e não lhe era dado poder algum em relação às decisões de ordem política, econômica ou

social. Eram responsáveis pela produção e sobrevivência da sociedade, mas eram compreendidos como sub-humanos para pensar, visto que esta propriedade era de uso da nobreza, a quem deviam subserviência.

Então, estamos compreendendo o porquê da valorização do homem belo, forte e destemido, posto que estas características eram necessárias à sociedade da época, visto a exigência de um exército preparado para a guerra e para a defesa de sua existência. A sociedade era considerada imutável e organizada hierarquicamente: cada um nascia predestinado a ser escravo, artesão ou cidadão – este com direito absoluto ao ócio, ou seja, o direito para se dedicar a pensar, discursar. A desigualdade era vivida pacatamente, pois o mundo estava em ordem, cada um supria a sua parte e atingia o fim para o qual havia sido predestinado. No que se refere à avaliação, esta servia para manter tal sociedade ideal, para aperfeiçoar um indivíduo ou um grupo em suas atividades para as quais haviam nascido (Paraná, 1986).

Como a organização sociopolítica deste período fundamentava-se no domínio de uma minoria sobre uma maioria populacional (isto não tão diferente de hoje), que se encontrava à margem das decisões e da administração social, a pessoa com deficiência, ou as pessoas pertencentes ao povo, não tinham importância para nobreza, por serem consideradas sub-humanas – como dito anteriormente. Por este motivo, o abandono ou a exposição da pessoa com deficiência, não causavam alarde, visto não ser um problema moral ou ético (Aranha, 2001).

No entanto, neste movimento da história, da luta dos homens para superar suas necessidades, Netto e Braz (2012) analisam que:

O escravismo, com todos os seus horrores, significou, em relação à comunidade primitiva, um passo adiante na história da humanidade: introduzindo a propriedade privada dos meios fundamentais de produção e a exploração do homem pelo homem, diversificou a produção de bens e, com o incremento da produção de mercadorias (*produção mercantil*), estimulou o comércio entre distintas sociedades. Nesse modo de produção, o trabalho era realizado sob coerção aberta e o excedente produzido pelo produtor direto (o escravo) lhe era subtraído mediante a violência, real e potencial (grifos dos autores) (pp. 78-79).

Avanço na história e, contraditoriamente, maior exploração do homem pelo homem, foi o ocorrido na época. No escravismo, então, a sociedade estava dividida nessas duas classes sociais e nela surgem as primeiras formas de poder político que, posteriormente, se denominará “*Estado*”, o que assinala a passagem de um estado da antiga barbárie para o ingresso no estágio da civilização (Netto & Braz, 2012). Desse modo, é pertinente um esclarecimento que os autores expõem e que está diretamente relacionado a todos os modos de produção que se firmaram a partir da comunidade primitiva, de acordo com Engels, *in* Marx e Engels (1963, 3, como citado em Netto & Braz, 2012, p. 79):

Desde que a civilização se baseia na exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é, ao mesmo tempo, um retrocesso na condição da classe oprimida, isto é, da imensa maioria. Cada benefício para uns é necessariamente um prejuízo para outros; cada grau de emancipação conseguido por uma classe é um novo elemento de opressão a outra (pp. 140-141).

O ápice do escravismo é também o ápice do Império Romano, e a crise deste Império dará forças ao primeiro, segundo pontuam Netto e Braz (2012). Era preciso, para a suntuosidade do Império, grande excedente econômico para ser conseguida a repressão dos escravos e a submissão dos povos conquistados. Quanto mais trabalho escravo, mais malefícios entre os próprios artesãos e camponeses, posto que a produtividade do trabalho livre – alavancada pelo desenvolvimento de novas forças produtivas, como a tração animal, o moinho d’água, a roda hidráulica – foi bastante “asfíxiada pela disseminação do escravismo” (Netto & Braz, 2012, p. 80). Então, quando o Império Romano perdeu seu poder “na metade inicial do primeiro milênio da nossa era, também foi abaixo o escravismo” (p. 80). Porém, os autores explicam que a escravidão ainda existia na Europa, em menor número, até o final da Idade Média. E nesse período de transição, impôs-se o modo de produção feudal, que a seguir assinalaremos.

A Sociedade Feudal

Como já assinalado, o século V marca o fim da Antiguidade. Então, a partir daí a História Medieval começa e se estende até o século XV (Arruda, 1996). Nesse período, o predomínio é do sistema feudal ou feudalismo na Europa, e o ano de 1453 a.C. define o fim da Idade Média. O feudalismo se prolongará, de acordo com Netto & Braz (2012), até o

último terço do segundo milênio da era cristã, e neste modelo de sociedade as relações de trabalho assim se estabeleciam:

A centralização imperial foi substituída pela atomização dos *feudos*, unidades econômico-sociais desse modo de produção: base territorial de uma economia fundada no trato da terra, o feudo pertencia a um nobre (senhor), que sujeitava os produtores diretos (servos); a terra arável era dividida entre a parte do senhor e a parte que, em troca de tributos e prestações, era ocupada pelos servos (glebas) – pastos, prados, bosques e baldios eram usados em comum (grifo dos autores) (p. 80).

Assim posto, o fundamento da estrutura social era a propriedade de terra, tendo dois polos marcantes: senhores e servos. A cúpula da Igreja Católica compunha-se da nobreza e com ela se aliava, também detendo significativas propriedades de terras, o que alicerçava sua riqueza e aumentava seu poder. A Igreja também “tinha o monopólio da cultura. Saber ler e escrever, na Idade Média, era privilégio de bispos, padres, abades, monges” (Arruda, 1996, p. 339). Essa instituição exercia influência na administração financeira, ocupando um lugar de grande importância da sociedade.

Os camponeses eram explorados pelo dever do trabalho nas terras do senhor, por muitos tributos e, ainda, o dízimo exigido pela Igreja. Mas, a diferença em relação aos escravos, é que aqueles detinham instrumentos de trabalho e seu sustento advinha do que produziam nas glebas e nas terras comunais (Netto & Braz, 2012). “A economia do feudalismo era essencialmente rural e autárquica” [...] (p. 81) e a produção de cada feudo destinava-se ao autoconsumo. Cada homem, ao nascer, continuava tendo na sociedade um lugar definido, e ser escravo era vontade de Deus. As classes inferiores por natureza não podiam tomar parte nos negócios e na direção do Estado (Paraná, 1986).

A relação entre servo e senhor estava composta por compromissos mútuos, uma vez que os servos prestavam seus serviços e o senhor lhes protegia a vida. Entretanto, o excedente produzido pelos servos era expropriado sob a marca da violência que provinha dos senhores. Dessa forma, em meados do século XI o feudalismo estava edificado e suas características principais, segundo Netto e Braz (2012, p. 81) eram:

[...] uma classe de produtores diretos, os servos, que já então gerava um excedente agrícola significativo, expropriado pelos senhores feudais, classe parasitária dedicada especialmente à caça e à guerra. Mas, paralelamente,

mantinha-se a produção para a troca (isto é, a produção de mercadorias), centrada no trabalho artesanal.

Explicam ainda que, abertas as rotas comerciais para o Oriente, as atividades dos artesãos, comerciantes/mercadores intensificam-se, o que contribui para insuficiência da ordem feudal, gerando sua crise. O desenvolvimento do comércio muda o caráter autárquico da economia do feudo, estimula o consumo da nobreza por mercadorias, principalmente aquelas trazidas do Oriente e adquiridas por meio do dinheiro, a atividade comercial entre regiões afastadas estimula o surgimento das cidades. O grupo social dos comerciantes eleva-se a um patamar de destaque, objetivando o lucro. Agora, a propriedade da terra não é mais a maior riqueza, sendo substituída pela acumulação de dinheiro. “Dos grandes comerciantes, grupo social que nasce nas entranhas da ordem feudal, surgirão os elementos que, a partir do século XVI, conformarão a classe que derrotará a feudalidade – eles constituirão a *burguesia*” (grifo dos autores) (Netto & Braz, 2012, p. 82). Diante do exposto, acerca das relações de trabalho na ordem feudal, sigamos com as concepções do *desvio*.

Mostra-nos Bianchetti (1998) que essa organização social sofre influência da sociedade ateniense e apresenta-se diferente em relação à organização anterior, pois corpo e mente, antes compreendidos sob o olhar filosófico, na Idade Média, passam a ser concebidos sob os preceitos da teologia. As pessoas desviantes não eram mais eliminadas, posto que alcançaram o direito à vida, contudo, carregam agora o título de sinônimos do pecado. Pessotti (1984, p. 04) acrescenta que: “Com o cristianismo, de fato o deficiente ganha alma e, como tal, não pode ser eliminado ou abandonado sem atentar-se contra desígnios da divindade [...]”, tornando, então, inconcebível a prática de eliminação espartana. Aqui, a relação entre deficiência e pecado era o fato demarcador, devido à imposição e ao domínio da Igreja.

Nesse período da história, o homem só é racional porque Deus lhe deu alma. E ter uma alma exige que todo o empenho educativo dirija-se ao aprimoramento espiritual, religioso de cada um; valoriza-se o conhecimento que um indivíduo detém sobre a Teologia, os conhecimentos religiosos. Na Idade Média são fundadas as primeiras universidades, sendo ensinados assuntos da Igreja somente – posto que o fim último dos homens está além da Terra, no reino dos céus (Paraná, 1986).

Contudo, Bianchetti (1998) afirma que a dicotomia corpo-alma trazia ambiguidade, posto que o corpo era considerado templo de Deus, mas também, “oficina do diabo”, o que dava razões à inquisição, à autoflagelação, aos jejuns, à abstinência – práticas então necessárias à purificação do corpo. E a explicação para a existência de surdos, mudos,

paralíticos, coxos, aleijados, leprosos como instrumentos de Deus, funcionava como alerta aos homens para que adotassem comportamentos adequados e como oportunidade para praticarem atos de caridade. Como complementa Albuquerque (2008, p. 23), “as Santas Casas de Misericórdia trazem consigo esta concepção de ajuda aos necessitados, próprio do ideário cristão”.

O homem, hoje compreendido como deficiente mental ou intelectual⁸, é agora possuidor de alma, torna-se digno de cuidados, devido à salvação de Cristo, e passa a ser acolhido, por beneficência, em conventos e igrejas. Nestes lugares ganha a sobrevivência por realizar pequenos serviços para a instituição ou à pessoa que o abrigasse. Durante a Idade Média, o deficiente mental mantém o *status* de ser humano, criatura de Deus, para efeito de sobrevivência e manutenção da saúde, mas adquire significados teológicos e religiosos paradoxais:

É assim que se passam a ser ao longo da Idade Média, “les enfants du bom Dieu”, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias. Como para a mulher e o escravo, o cristianismo modifica o status do deficiente que desde os primeiros séculos da propagação do cristianismo da Europa, passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos (Pessotti, 1984, p.04).

Muitos admitiam a deficiência mental como fruto de possessões demoníacas, bruxarias, enfim, de origem maligna, o que tornava aconselhável o exorcismo com flagelações ou a fogueira da inquisição como forma de purificação dos pecados do corpo, e

[...] a rigidez ética carregada da noção de culpa e responsabilidade pessoal conduziu a uma marcada intolerância cuja explicação última reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca quando lhe venham a faltar a razão ou a ajuda divina. Assim, deficientes e doentes mentais, em essência, eram considerados seres diabólicos (Pessotti, 1984, p. 12).

⁸ A Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (Canadá, 2004) utiliza o termo “pessoas com deficiências intelectuais” (p. 01).

Boarini (2003) esclarece que a existência do homem tinha nas leis divinas a explicação e, a ele, não cabia questionar as verdades absolutas/dogmas postos pela igreja. Este preceito contribuía para a manutenção dos domínios e privilégios do clero e da nobreza que, como representantes dos desígnios divinos, não deveriam ser questionados. A preocupação com o conhecimento religioso, com a ordem social exigia mecanismos de avaliação para a correção de comportamentos de homens na sociedade que pudessem corrompê-la, já que era definida por leis divinas. Com o apoio dos governantes do Estado houve o extermínio das ideias e das pessoas que pensavam, viviam ou trabalhavam de uma nova forma – Inquisição Religiosa (Paraná, 1986).

De acordo com o que foi apresentado, constatamos que na Antiguidade a pessoa diferente não era sequer considerada ser humano. Entretanto, no período medieval, a concepção de deficiência mental passou a ser metafísica (sobrenatural), de natureza religiosa, sendo a pessoa “portadora de deficiência mental” considerada ora como “eleito de Deus ou até uma espécie de expiador de culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, como um pára-raios [...]” (Pessotti, 1984, pp. 05-06). Vejamos o *continuum* desta concepção.

A Sociedade Capitalista

No modo de produção capitalista, o caminho percorrido pela visão de deficiência caracterizou-se desde a superstição até o cientificismo. Procuremos agora ilustrar. Segundo Souza (2007), a partir do século XVI – período da Idade Moderna, o qual termina em 1789 “com a eclosão da onda revolucionária na França, seguida imediatamente pela Revolução Francesa” (Arruda, 1996, p. 20) – algumas transformações ocorreram na forma de organização da sociedade. A transição do feudalismo para o capitalismo trouxe mudanças profundas que repercutiram em todas as direções e esferas sociais. Como acima começamos a pontuar, a necessidade e a busca de novos mercados e as grandes navegações constituíram impulso às novas descobertas e desafio à ciência. A partir daí, iniciou-se o predomínio de uma economia voltada para o mercado de trocas, a possibilidade de acumulação de riquezas e, como consequência desta expansão, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia que garantiriam, destacadamente, o predomínio gradativo do homem sobre a natureza.

Embasados em Arruda (1996), demarcamos agora a Idade Contemporânea, que se inicia em 1789, de acordo com a Historiografia francesa⁹. No século XIX, com o Estado criado pela burguesia, o Estado Burguês, há o desenvolvimento de novas forças produtivas e o terreno pronto para ser firmado o modo de produção capitalista, cuja classe fundamental é a burguesia. Importante referendarmos, em Netto e Braz (2012, p. 88), que o modo de produção capitalista foi “gestado no ventre do feudalismo e no interior do qual a produção generalizada de *mercadorias* ocupa o centro da vida econômica” (grifo dos autores). Então, o surgimento do que se denomina modo de produção capitalista teve como condições “*um alto grau no desenvolvimento da produção de mercadorias e um correspondente aumento do papel do dinheiro nas trocas* – condições que são localizáveis no interior do feudalismo, especialmente a partir dos séculos XV e XVI” (grifos dos autores) (Netto & Braz, 2012, p. 98).

Assim, para que a produção mercantil fosse capitalista, a seguinte fórmula precisaria concretizar-se: uma classe de homens deveria ter suficiente riqueza acumulada para comprar os meios de produção e a força de trabalho e, no outro polo, uma classe de homens providos unicamente de sua força de trabalho, seu único bem para comprar ou vender. O modo de produção capitalista, desde o seu estabelecimento, na transição do século XVIII ao XIX, passou por evoluções e hoje, século XXI, impera na economia que se processa em escala mundial, “configurando-se como um *sistema planetário*” (grifos dos autores) (Netto & Braz, 2012, p. 108). Mas, voltemos.

Bianchetti (1998) coloca o século XVI como sendo marco histórico da humanidade, visto a transição gradativa de um sistema econômico voltado à subsistência para um sistema voltado ao mercado, à acumulação, ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a garantia do domínio da natureza pelo homem. Como estamos destacando, a possibilidade da acumulação levou os homens à busca de novos mercados, incitou as navegações, sendo este um período de expansão decorrente de grandes descobertas científicas. Porém, com as transformações nas relações de produção, entrelaça-se um aparato teórico-ideológico com o propósito de justificar os interesses hegemônicos burgueses. Expliquemos de modo breve.

O antropocentrismo tem primazia sobre o teocentrismo, as ideias da Igreja Católica passam a ser questionadas, a burguesia luta para se fazer revolucionária, “debatendo-se contra

⁹ Para os ingleses, a história moderna começa no século XVI, não existindo Idade Contemporânea. Já para os historiadores soviéticos, a história moderna começa com a Revolução Industrial e a história contemporânea com a Revolução de 1917, na Rússia. “Cada momento histórico deve ser entendido em si mesmo e em função de sua realidade e de seus próprios problemas, e não a partir de padrões determinados, como a civilização ocidental” (Arruda, 1996, p. 39).

a ordem feudal, impondo seu projeto social, sendo a Revolução Francesa de 1789 o ponto de chegada de sua fase revolucionária” (Bianchetti, 1998, p. 35).

De acordo com Aranha (2001), uma nova forma de ver o homem é proposta pela Revolução Burguesa. Ideias revolucionárias trazem em si um novo modo de produção, muda-se a visão de homem e de mundo determinadas, até então, pela igreja; a queda da monarquia e da hegemonia religiosa delineia um novo mundo. A visão metafísica/abstrata de conceber o homem ganha concreticidade e, para conceber a deficiência (inclusive a intelectual), principiam novas ideias em relação a sua organicidade, o que possibilitou o tratamento por meio de alquimias, magia e astrologia, métodos da incipiente medicina.

A partir do que expusemos, a passagem do feudalismo para o capitalismo provocou inúmeras mudanças sociais, culturais e econômicas, o que produziu uma nova forma de organização do trabalho, baseada no novo modo de produção. Reportando-nos à Idade Média, compreendemos que o artesão fazia o trabalho por completo, o que configurava a organização feudal do ofício artesanal (Marx & Engels, 1989). Todavia, gradativamente, o artesão perde a totalidade de seu trabalho, conforme ditam as exigências da época, e lhe resta o trabalho parcial. Está posta a divisão do trabalho, configurada pela manufatura – entre os séculos XVI a XVIII –, da qual provém a necessidade do comércio em detrimento da necessidade, apenas, de sobrevivência.

Há a valorização do trabalho humano e este é tido como fonte de riqueza para melhorar as condições de vida de todos os homens. Está posta a ideia de igualdade; o trabalho do corpo e das mãos é propriedade de quem o realiza; a produção maior que o necessário, através do trabalho, possibilitaria vender o excedente. O homem agora é entendido como animal racional que trabalha. E na sociedade todos podem participar da organização e das decisões do Estado. A liberdade é exaltada para essa transformação social. E o domínio das ciências naturais, da física, da química é fundamental para as mudanças sociais. Então, é preciso ensinar as coisas da natureza¹⁰ (Paraná, 1986).

No século XVII a burguesia consolida-se no poder, fortalecida pela produção capitalista. Neste período, o ideário de igualdade predomina, mas também há a necessidade de se respeitar as diferenças, sendo justificativas para as desigualdades sociais. A educação

¹⁰ Na contemporaneidade, compreendemos o homem como animal racional que trabalha e que dominou a natureza, mas não efetivou a igualdade entre os homens. E o discurso ‘todos os homens são iguais’ perde diariamente o sentido. A Pedagogia firma-se para justificar as diferenças (de raças, culturas), somando-se aos testes de QI, às lesões cerebrais causadas pela pobreza; surgem os métodos para ensinar os diferentes e as frágeis explicações para o insucesso escolar. Na sociedade contemporânea, o homem não consegue nem apresentar problema, nem encaminhar um novo método de análise da realidade, tampouco ensaja por apresentar novas aspirações sociais (Paraná, 1986).

tradicional, anteriormente controlada pela igreja, passa a ser oferecida também pelo Estado, com a intenção de preparar mão de obra qualificada para atender o novo modo de produção (Aranha, 2001). Reiteramos que

a produção econômica e a estrutura social que necessariamente decorre dela constituem em cada época a base da história política e intelectual dessa época; que, por conseguinte (desde a dissolução do regime primitivo da propriedade comum da terra), toda a História tem sido uma história de lutas de classes, de lutas entre as classes exploradas e as classes exploradoras, entre as classes dominantes e as classes dominadas; [...] (Marx & Engels, 1988, p. 67).

Então, a concepção de deficiência, de deficiência intelectual muda e, conseqüentemente, há a necessidade de uma educação para aqueles que se caracterizam por esta especificidade, o que cabe, agora, demonstrar.

1.1.1 A Mudança de Concepção das Deficiências e as Proposições para uma Possível Educação

Como afirma Carmo (1991), o florescer de uma nova forma produtiva e a busca pelo reconhecimento do valor do homem e da humanidade acabaram por modificar a concepção de mundo e de vida, alterando inclusive as relações entre os homens considerados “normais” e os “deficientes”. Nesse sentido, Pessotti (1984) elucida que Thomas Willis (1621-1675), médico, anatomista e fisiologista inglês, estabeleceu as bases teóricas para uma interpretação organicista da deficiência mental, área específica de interesse nesta dissertação. Este entendia a idiotia e outras deficiências como lesão ou disfunção do sistema nervoso central.

Souza (2007) explica que, de forma geral, no que diz respeito à caracterização e conceituação da deficiência mental, coexiste nos séculos XVII, XVIII e XIX a doutrina de uma medicina tradicional, apegada à anatomopatologia, à semiologia neurológica e à autoridade clínica, e as proposições de uma medicina moral, alicerçada na modificação de comportamento através da remediação de hábitos.

Para Pessotti (1984), a teoria da deficiência mental, sob a hegemonia doutrinária da medicina, determina quadros diversos a partir de uma única matriz ao invés de procurar relações causais especiais para as variedades de deficiências encontradas. John Locke¹¹

¹¹ *John Locke*: nasceu em Wrington, Inglaterra em 1632. Estudou filosofia, ciências naturais e medicina na Universidade de Oxford. Em 1683, refugiou-se na Holanda, participando do movimento político que levou ao

(1632-1704), Étienne Bonnot de Condillac¹² (1715-1780), Jean Marc Gaspard Itard¹³ (1774-1838) e Edouard Séguin¹⁴ (1812-1880), dentre outros, contribuíram para a proposição de uma pedagogia da deficiência mental, dando ênfase à educabilidade do deficiente.

Em 1690, John Locke (1999) revolucionou as doutrinas à época vigentes sobre a mente humana e suas funções quando propôs, em sua obra *Essay Concerning Human Understanding*, que o homem ao nascer é uma “*tabula rasa*”, ou seja, um ser absolutamente vazio de informações e experiências. Assim, se as ideias e as condutas são produtos da experiência individual, não se justificava mais a perseguição moralista ao deficiente e não se admitia que a deficiência mental fosse uma lesão irreversível, mas então um estado de carência de ideias e operações intelectuais semelhantes aos do recém-nascido. O papel da experiência e do ensino supriria tais carências.

Locke (1999), ao investigar a origem do pensamento humano, questiona como o homem formula todas as ideias e, a este questionamento, responde com uma única palavra: experiência. Para o autor, é ela que fundamenta toda lógica do conhecimento e nela se encontram todas as “observações que fazemos sobre os objectos exteriores e sensíveis ou sobre as operações internas da nossa mente, de que nos apercebemos e sobre as quais nós próprios reflectimos, que fornecem à nossa mente a matéria de todos os pensamentos” (Locke, 1999, p. 106).

trono da Inglaterra Guilherme de Orange. De volta à pátria, recusou o cargo de embaixador e dedicou-se inteiramente aos estudos filosóficos, morais e políticos. Suas principais obras filosóficas são *Tratado do Governo Civil* (1689), *Ensaio sobre o Intelecto Humano* (1690), *Os Pensamentos sobre a Educação* (1693). Sua obra é uma reação a Descartes e sua doutrina das ideias inatas (Pessotti, 1984).

¹² *Étienne Bonnot de Condillac*: filósofo iluminista, nasceu em Grenoble, França, tornou-se sacerdote em 1740, estudou teologia na Sorbone. Abandonou o sacerdócio, dedicando-se à filosofia. Seus principais escritos foram: *Ensaio sobre a Origem dos Conhecimentos Humanos*, *Tratados dos Sistemas*, *Investigações a Respeito das Origens das Ideias sobre a Beleza e Tratado das Sensações* (Pessotti, 1984).

¹³ *Jean Marc Gaspard Itard*: médico e psiquiatra alienista francês, nasceu em Oraison, ganhou destaque na história da psiquiatria alienista francesa do século XIX, como responsável pelo tratamento de uma criança retardada encontrada em Aveyron, como registrado em dois relatórios (1801/1807), e demonstrado no filme *O Menino Selvagem*, de François Truffaut (1970). Itard descreveu pela primeira vez a *Síndrome de Tourette* (1825) em uma de suas pacientes, uma mulher da nobreza francesa de 86 anos de idade. Foi discípulo do famoso médico Phillippe Pinel (1745-1826). Foi cirurgião-chefe no Val de Grâce (1786) e médico no Instituto para Surdos-Mudos (1789). Especializou-se no órgão de audição e suas doenças e por suas pesquisas neste ramo da medicina tornou-se famoso por toda a Europa (Pessotti, 1984).

¹⁴ *Edouard Séguin*: cidadão francês, nasceu em Clamecy. Foi o primeiro estudioso a descrever as características físicas das pessoas com Síndrome de Down. Pode ser considerado um dos fundadores da Educação Especial para pessoas com deficiência mental. Discípulo de Itard tornou-se, primeiro, educador e, após alguns anos vivendo e trabalhando nos Estados Unidos, obteve o título de Doutor em Medicina. Uma de suas grandes críticas aos médicos que escreviam sobre a idiotia na época era a de que eles não trabalhavam diretamente com estes sujeitos. É autor de *Lê Traité des Sensations* (Pessotti, 1984).

No pensamento empirista de Locke, há uma crença de que os elementos externos (ambientalismo)¹⁵ e internos do homem funcionam como a fonte de onde provém todo o conhecimento e, por consequência, as ideias que possa ter. É da sensação externa que tem a noção de cores, temperaturas, profundidades, texturas e as demais sensações experimentadas que dependem diretamente da experiência sensorial para chegar ao entendimento do objeto.

Souza (2007) esclarece que as propostas pedagógicas contidas na teoria do conhecimento de John Locke, geraram uma verdadeira revolução na teoria e na prática educacional em geral. A tese da organicidade favoreceu somente o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência mental, ao passo que a tese do desenvolvimento por meio da estimulação encaminhou-se, embora a passos lentos, para ações/propostas de ensino, que alcançaram seu desenvolvimento definitivamente a partir do século XVIII. No entanto, já no século XX, o tratamento destinado aos deficientes mentais se caracterizava ora pelo abandono, o confinamento com algum tipo de ensino voltado para o trabalho, ou à volta ao hospício (Pessotti, 1984).

Nesse sentido, compreendemos ser necessário, ainda que brevemente, tecermos algumas considerações no que diz respeito aos estudos sobre o aperfeiçoamento do homem. No ano de 1900, a eugenia¹⁶, como ideia de aperfeiçoamento do homem, torna-se o credo científico do novo século. A civilização estava ligada, diretamente, à biologia do homem e era necessário enfrentar sua decadência com a ajuda da ciência – ciência biológica. Segundo Francis Galton (1822-1911), a evolução do homem é impedida pelas pessoas inferiores procriarem mais rapidamente. A eugenia despontava como controle da seleção natural. “Todavia, ele mesmo admitiu que suas teorias e fórmulas ainda não tinham sido completamente provadas” (Black, 2003, p. 62). A ciência estava a serviço de intervir e ajustar, e tudo era biologia.

Perguntamos: tão diferente de hoje? Vemos, por todos os lados, o processo entranhado de tomar como causa biológica fenômenos que são sociais, como a não aprendizagem de alunos; processo este que apregoa a não aprendizagem de alunos *porque têm dislexia, déficit de atenção*; a sociedade *hiperativa* e a medicalização da vida, da educação... Mas, falaremos a respeito, um pouco mais, na Seção III.

¹⁵ Segundo Henneman (1976), a filosofia empirista enfatizou o papel da percepção sensorial e da aprendizagem no desenvolvimento da mente. A percepção sensorial era considerada como um processo passivo de recepção de estímulos ambientais. “Acreditava-se que a percepção dos sentidos começa com a estimulação do ambiente” (p. 12).

¹⁶ O termo eugenia vem do grego, e quer dizer “bem nascido”, tendo sido utilizado pela primeira vez por Francis Galton, no final do século XIX (Diwan, 2007).

Sigamos ilustrando essa realidade. Para Cohen (1998), a ideia de aperfeiçoamento do homem pela biologia o acompanha há muito tempo; a fé nas medidas transforma a ideia em ciência; a eugenia é o sonho do homem mensurável. E hoje, a medicalização o sonho do homem controlado? Acréscimos necessários.

De acordo com Boarini (2003), as ideias eugenistas e higienistas tiveram uma propositada função: encobrir as contradições impostas pela organização social do trabalho, revelando-se como estratégias a serviço da desigualdade social, velados por uma ideologia biologista do ser humano. A autora demarca que é preciso problematizar as práticas higienistas e eugenistas fundadas em ideologias que, ainda hoje, alicerçam algumas políticas públicas que encaminham a medicina social, a psiquiatria, a educação, e a assistência social, por exemplo. Seu debate nos permite desnaturalizar, historicizar nosso modo de olhar a realidade para localizarmos posições ideológicas de outrora no presente, as quais estão sempre se justificando cientificamente. As práticas ideológicas mantêm as contradições que continuam formatando a base de nossas relações em sociedade, circunscritas fundamentalmente na intolerância.

Feita essa consideração, entendemos que Jiménez (1993) destaca que os primórdios da Educação Especial datam de finais do século XVIII, sendo o período chamado de “era das instituições”. No final do século XVIII e início do século XIX foi marcadamente o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências. “É a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial” (Jiménez, 1993, p. 22). A princípio, o caráter desta educação era mais assistencial do que educativo. O autor explica que o século XX caracterizou-se pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica, sendo detectados numerosos alunos que apresentavam certas deficiências e tinham dificuldade em seguir um rendimento como o das demais crianças de sua idade.

É então que se aplica a divisão do trabalho à educação e nasce assim uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual. Não podemos esquecer que Binet¹⁷ cria um método ou instrumento para poder retirar da escola regular os mais fracos, os atrasados. [...] Nesta época proliferam as classes especiais e a rotulação das crianças

¹⁷ Alfred Binet (1857-1911): um dos expoentes da Psicometria, que é conceituada por Mindrisz (1994) como um movimento que surgiu no final do século XIX, voltado aos estudos das diferenças individuais, os quais buscavam explicar porque os comportamentos dos indivíduos são diferentes entre si.

segundo diversas etiquetas. As escolas especiais multiplicam-se [...] (Jiménez, 1993, p. 24).

Assim, algumas considerações sobre os propósitos de Alfred Binet são necessárias.

1.1.2 Alfred Binet e a incipiente Educação Especial

Segundo Gould (1999), a Alfred Binet foi dada a tarefa, pelo Ministro da Educação Pública da França, de desenvolver um estudo com um objetivo: elaborar técnicas para identificar crianças com fracasso escolar tal que indicasse a necessidade de alguma forma de Educação Especial, o que significava um avanço. Os testes (de avaliação da inteligência) aplicados mostraram que Binet contrariou métodos precedentes que objetivavam medir determinadas faculdades mentais, posto que sua escala mesclava diferentes atividades que fossem capazes de “expressar a potencialidade global de cada criança” (Gould, 1999, p. 152). Ele foi um dos primeiros elaboradores do conceito de inteligência.

Segundo Castro e Barroco (2012), a produção de Binet deve ser localizada historicamente, em determinado contexto social e histórico, envolto das condições econômicas da Europa e do mundo, bem como da necessidade ou não de mão de obra adulta e infantil, a criação e o incremento da escola pública. Afirmam as autoras

que a Psicologia que se volta à educação deva estar teorizando sobre como os homens aprendem e se desenvolvem, como se tornam humanizados e que papel a escola assume nesse processo. Para tanto, não pode tomar as teorizações desvinculadas da materialidade da vida, sendo preciso que reconheça a importância do estudo da história e da economia política, para a compreensão dos determinantes históricos do período em que Binet elaborou sua teoria, assim como para a apreensão das diferentes maneiras de se olhar para a deficiência que se tinha àquela época e a função que a escola assumia (Castro & Barroco, 2012, pp. 05-06).

Ainda acrescentam que os estudos sobre a inteligência se mostram necessários ante a democratização da escola pública e a defesa da educação para todos, que se respalda a partir da proposta inclusiva desde meados da década de 1990. “Quando se diz *para todos*, está se abarcando também as pessoas com deficiência intelectual, sendo Binet um dos autores que estudou a esse respeito e, sobretudo, como se avaliar a inteligência – ou a falta dela” (grifos das autoras) (Castro & Barroco, 2012, p 06).

Conforme pontuam, a noção de deficiência intelectual é recente e o termo se embasa em teorizações de caráter científico. “Pelo estudo da história, entende-se que a constituição do conhecimento das diversas ciências é de longa data. No entanto, o caráter e *status* científicos vão se tornando necessários e legítimos ao longo da história, em determinados contextos sócio históricos” (grifos das autoras) (Castro & Barroco, 2012, p. 06). Sobre seu conceito de inteligência, assinalamos que

Binet parte do pressuposto de uma inteligência que evolui geneticamente e de que esta seria a função essencial, à qual todas as faculdades estariam subordinadas. Para Binet e Simon (1908/2010), os pesquisadores da França utilizavam o termo “*síntese mental*” (pp. 94) para explicar todos os estados mentais, contudo os autores supracitados consideram essa conclusão limitada, uma vez que muitos doentes mentais não sofriam de uma falta de síntese mental (Castro & Barroco, 2012, p.13).

Em Castro e Barroco (2012) compreendemos então que para Binet, assim como para outros estudiosos do final do século XIX e começo do século XX, existiria uma inteligência natural, separada do nível de instrução. Binet analisava a inteligência como passível de ser mensurada e como um feixe, possuidora de outras faculdades intelectuais, sendo o julgamento a mais importante. “Entende-se que o conceito de inteligência ainda não se faz claro e sobre isso, Zazzo (1976, pp. 11) comenta que: ‘Os psicólogos souberam medir a insuficiência da inteligência antes de saberem definir o que era a própria inteligência’ ” (Castro & Barroco, 2012, p. 15).

Para Binet e Simon existem fases fixas de desenvolvimento, pelas quais todas as crianças normais passam, e o deficiente intelectual pode ser concebido como aquele que ficou estacionado em uma dessas fases.

“Não colocam no alvo de seus estudos o quanto a prática social e, em especial, a classe social a que se pertence, apresentam o balizamento para o curso da vida de maior parte dos homens – discussão bem marcada por L. S. Vygotski (Barroco, 2007), em anos próximos aos das elaborações de Binet e Simon” (Castro & Barroco, p. 15).

Atendo-nos à análise acima, voltemos às teorizações de Gould (1999), o qual postula que Binet asseverava que a inteligência não poderia ser medida como a altura, visto sua

magnitude e ele temia que seu material fosse manipulado para rotular, em vez de “constituir um guia para a identificação de crianças que necessitassem de ajuda. Preocupava-o a possibilidade de alguns professores ‘demasiadamente zelosos’ usarem o QI como uma desculpa cômoda” [...] (Gould, 1999, p. 154).

Assim, o que alarmava Binet era o rótulo rígido que condicionasse a atitude do professor e ela, ao longo do tempo, poderia sim levar o comportamento da criança ao caminho negativo. Negou a qualificação do quociente de inteligência (QI) como inteligência inata e a consideração deste índice como um recurso geral para padronização/hierarquização de alunos conforme seu valor intelectual. Somente elaborou sua escala para atender a tarefa específica que lhe incumbiu o Ministério da Educação. A seguinte afirmação revela sua concepção de capacidade intelectual:

Mas de alguma coisa Binet estava seguro: qualquer que fosse a causa do mau desempenho escolar, o propósito da escala era identificar a criança com problemas e ajudá-la a melhorar: nunca atribuir-lhe um rótulo e impor limites. Ainda que algumas crianças tivessem uma incapacidade inata para obter resultados normais, todas podiam melhorar se recebessem a assistência adequada (Gould, 1999, p. 155).

Ajudar uma criança *vestida* pelo rótulo de biologicamente incapaz significa, primeiro, não rotulá-la, para que não perca o interesse pela escola e fora dela. Conforme afirma Gould (1999), as crianças identificadas pelo teste de Binet deveriam receber auxílio, e não um estigma. “Ele acreditava, antes de tudo, que a educação especial deve ajustar-se às necessidades individuais de cada criança” [...] (p. 157), deve basear-se nas suas aptidões, e o ensino, os professores às suas necessidades e capacidades. Defendeu um número menor de alunos nas salas – quinze ou vinte – e a implantação de métodos de ensino diferenciados.

Gould (1999, p. 158) afirma que houve um “desmantelamento das intenções de Binet na América”, distorções feitas pelos hereditaristas americanos, que converteram sua escala em um formulário a ser aplicado de modo rotineiro a todas as crianças. E isto ocorreu mesmo Binet tendo definido princípios para a utilização de seus testes, os quais estabeleciam: 1) seus testes não mediam a inteligência; 2) a escala é um guia aproximativo para identificar crianças com deficiência intelectual e com problemas para aprender, e não para determinar hierarquia entre as ditas normais; 3) independente das dificuldades, a ênfase deveria estar no aprimoramento da capacidade por meio de uma Educação Especial. Em suma, o que ele

propunha não foi respeitado, a utilização de seus testes não correspondeu a sua proposta, pois, se assim fosse “não teríamos de assistir a uma das maiores demonstrações de uso indevido da ciência no nosso século” (Gould, 1999, p. 159).

Recorremos também a Beatón (2001), para respaldar um pouco mais nossa discussão em relação à proposta de Binet e à apropriação de suas ideias na sociedade liberal em que vivia. Como uma das tarefas primordiais dos psicólogos e educadores é conhecer o sujeito, suas características e as condições de seu desenvolvimento, e como se dá o processo de ensino, para iniciar qualquer tipo de trabalho, Beatón (2001) afirma que o uso dos testes deveria ter um objetivo humano e contribuir para a satisfação individual – em termos de efetiva aprendizagem – a partir dos resultados e sucessos que se puderam obter com sua utilização, uma vez dados os indicativos de como se encontra o desenvolvimento atual/real de qualquer sujeito.

Contudo, no contexto de uma sociedade onde não é garantida a todos a satisfação de suas necessidades, as possibilidades de receber uma educação e ensino equiparáveis, ou seja, adequadas condições socioculturais para desenvolver, ao máximo possível, suas funções psicológicas, os métodos psicológicos avaliativos convertem-se em fonte de discriminação e de fundamentação para explicar as desigualdades entre os seres humanos.

Este é um fenômeno de caráter social e ideológico e, conforme Beatón (2001), o erro está não no resultado quantitativo que se obtém nas provas psicológicas, mas na explicação destas por meio do processo que produziu este resultado, e que é o produto mediado pela organização da sociedade, do ser humano. Assim, há distorções no uso dos testes e seus resultados, prevalecendo o critério de domínio de alguns seres humanos sobre outros, em que são considerados superiores aos demais. Há a prevalência da concepção determinista biológica.

Dentro de uma concepção histórico-cultural, os testes psicológicos e seus resultados podem ser explicados e utilizados para provar que a ordem social estabelecida é muito injusta, porque quando se observam as diferenças de rendimentos em pessoas de diversos grupos sociais, que tiveram variadas possibilidades em seu processo de formação, os resultados nos testes estão demonstrando exatamente estas diferenças socioculturais.

Segundo Beatón (2001), o conceito de Idade Mental (de Binet) é comparável ao conceito de nível de desenvolvimento real de Vigotski. Este é um ponto importante, que tem sua continuidade, para uma melhor análise do problema, com o conceito de nível de desenvolvimento proximal – que se produz como consequência da ação dos outros (pessoas,

elaboraões da cultura, contexto) sobre o sujeito, no processo de desenvolvimento – referendamos esses conceitos segundo as Obras Escolhidas de Vigotski¹⁸.

Binet assinalou que os resultados dos testes são insuficientes para se chegar a uma avaliação integral e a um diagnóstico do ser humano, e que a educação influi na inteligência e no desenvolvimento intelectual. A interpretação desta concepção, conforme Beatón (2001), acena que a mesma está implícita na construção teórica de Binet. Depois, Vigotski a evidencia em sua teoria.

Beatón (2001) discorre sobre algumas questões da teoria de Binet, utilizando-o como um dos pensadores que nos leva ao “elemento histórico-cultural”, como uma das formas de avaliação mais completa do processo de apropriação do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Binet discutiu acerca das consequências da “má educação”, sendo seu objetivo maior conhecer como se apresentam as dificuldades, conhecer suas causas e as possibilidades da criança para, assim, intervir como um resultado final do processo de avaliação e diagnóstico, eliminando as dificuldades da criança.

O referido autor esclarece que Binet não afirmou claramente a respeito da mediação sociocultural para a estruturação do psiquismo, mas não a negou. Isso são as premissas do que depois Vigotski conceitualizou – como o nível de desenvolvimento próximo – dando ênfase ao papel do outro como propiciador da internalização e apropriação da cultura e sua transformação nas funções psicológicas superiores.

Para Beatón (2001), Binet expressou, de forma geral e implícita, a mediação da inteligência pelas condições histórico-culturais. E a aplicação e análise dos testes foram, pelos norte-americanos, vistas de modo positivista, comercialista e superficial – alheia a uma verdadeira concepção científica do saber humano.

Portanto, os testes foram desviados de seu objetivo original: uma forma de obter uma informação comparável com a análise qualitativa. Beatón (2001) ainda analisa que uma das limitações de Binet foi não ter falado das consequências filosóficas do problema relacionado com o uso dos testes e sua conceitualização específica: que significado tem o que resulta dos testes, como interpretar que é uma medida, mas não no sentido matemático. Contudo, o mais importante é estudar o que Binet sistematizou, já que viu os elementos do problema dos testes e, a partir dele, as novas concepções e investigações que podemos continuar e/ou contestar.

¹⁸ Prestes (2010) discorre acerca das traduções da obra de Vigotski do russo para o inglês e deste para o português compostas de importantes equívocos, e defende a terminologia mais coerente como sendo a “zona de desenvolvimento iminente”, e não nível de desenvolvimento próximo. Na Seção II, abordaremos um pouco mais este assunto.

Beatón (2001) assinala que, tendo em vista que o desenvolvimento intelectual é uma potencialidade e necessita de intervenções rápidas e de forma eficiente, apreendemos com Vigotski que não se pode conhecer a potencialidade se não se avalia como está o desenvolvimento proximal e, a partir dele, é que verificamos quanto se pode conseguir com ação dos outros. Assim, Beatón (2001, p. 268) finaliza:

É necessário assinalar que Binet e Simon foram dois excelentes iniciadores de um aspecto muito importante da ciência psicológica e que estamos obrigados a estudá-los bem, descartar o que não tem significado para a tarefa científica e utilizar o que seja útil para continuar construindo e integrando o necessário corpo teórico-conceitual geral da psicologia. As críticas são necessárias, porém mais importantes são as reflexões encaminhadas a formular hipóteses e teses acerca de explicações sobre o processo de formação do psiquismo e sua medição.

Salientamos que, com estes apontamentos, não estamos fazendo uma defesa da psicometria, mas demarcamos que, dialeticamente, a capacidade de mensurar é necessária. Estamos trazendo elementos para compreender a utilização que foi feita das produções de autores em uma sociedade capitalista, ideológica, que busca categorizar os indivíduos a partir do aspecto orgânico ou individual.

Sinalizada a importância de A. Binet para uma educação que fosse *especial*, voltemos ao trajeto desta. Em Ferreira (1989), temos outra valiosa contribuição acerca da Educação Especial. Este autor, como apontado também em Jiménez (1993), elucida que a literatura da Educação Especial registra a história do atendimento ao excepcional (inclusive do deficiente mental) em grandes tendências, com dados mais precisos a partir de meados do século XVIII, principalmente nos Estados Unidos e em alguns países europeus.

Na primeira metade do século XIX, as instituições se fundam na perspectiva do chamado “tratamento moral” ou “medicina moral”, na linha do treino psicomotor, com imposição de hábitos regulares e frequentes como oposição à anomalia fisiológica; experiências concretas, atividades sensoriais, rotina, consistência, menos punição estão no modelo de Seguin (1812-1880), aliados à crença na capacidade para aprender. Edouard Seguin, após Jean M. G. Itard (1775-1838), e mais tarde Maria Montessori (1870-1952) deixaram idéias que ainda hoje são básicas em educação especial:

instrução individualizada, seqüenciação cuidadosa de tarefas, ênfase na estimulação, preparação meticulosa do ambiente, treino em habilidades funcionais (grifos do autor) (Ferreira, 1989, p. 32).

Tais características do ensino ao deficiente são, ainda, persistentes. Embora muito outrora já Comênio (1592-1670) defendia o ensino ao deficiente intelectual:

Acaso não nos mostra isto que, dentro do homem, estão, de facto, todas as coisas, isto é, o facho e o candieiro, o azeite e a torcida, e tudo o necessário? Basta-lhe saber riscar o fósforo, fazer tomar fogo à acendalha, e acender as luzes para que veja, tanto em si mesmo como no vasto mundo (observando como todas as coisas foram ordenadas com número, medida e peso) [...] (Comênio, 1957, p. 106).

Estes factos demonstram, em geral, que a cultura é necessária a todos. Se agora lançarmos um olhar às diversas condições dos homens, verificamos o mesmo. Com efeito, quem poderá pôr em dúvida que os estúpidos tenham necessidade de instrução, para se libertarem da sua estupidez natural? (p. 124).

Fique, portanto, assente que a todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens [...] (p. 125).

[...] quanto mais alguém é de natureza lenta, ou rude, tanto mais tem necessidade de ser ajudado, para que, quanto possível, se liberte da sua debilidade e da sua estupidez brutal (Comênio, 1957, p. 140).

E sobre a função da escola, Comênio (1957) também lança objetivos clássicos, que a justificam:

nas escolas, se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes [...]. Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de actores (Comênio, 1957, pp. 145-146).

Explanamos brevemente alguns marcos importantes na história da Educação Especial até por volta do ano de 1900, que denotam mudanças nos paradigmas a respeito da vida, em geral, e da concepção de deficiente e de deficiência (intelectual). Vimos que a deficiência intelectual, após o desenvolvimento das ciências naturais (e conforme Comênio), se tornou um problema médico e não mais teológico, e substituiu um enfoque supersticioso por um tratamento naturalista – a verdade não é mais aquela postulada pelo dogma traduzido pelo clero. No entanto, ainda procede de uma autoridade que dirige a busca de explicações e as iniciativas educacionais, terapêuticas e institucionais destinadas ao deficiente mental: a autoridade médica (Pessotti, 1984).

A partir dessa composição, para prosseguir nosso percurso, aproximemos um pouco mais a compreensão da realidade material da Educação Especial, objetivada a partir do século XX.

1.2 MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DO SÉCULO XX

1.2.1 Alguns Apontamentos sobre a Educação Especial Brasileira: As Políticas Públicas de Ontem e Hoje

Na sociedade capitalista, sabemos que a riqueza objetiva é apropriada de forma privada. [O que difere do escravismo?] Isto significa que a riqueza objetiva – o acesso ao conhecimento sistematizado, aos bens materiais – não chega, a contento, para a maioria dos homens, devido à divisão de classes existente que aliena o próprio homem de suas possibilidades, de seu lugar, papel e importância histórica, conforme esclarece Duarte (2004). A sociedade capitalista, sob os preceitos dos interesses neoliberais, mostra-se cada vez mais desigual e individualista, na qual a concentração do capital está com uma parcela minoritária de pessoas.

Frigotto (1995) explica que os pontos norteadores desta sociedade são a flexibilidade, a competência, a globalização, a empregabilidade e a tolerância. A ideologia do capital prega o acesso fácil à tecnologia, às redes de informação, ao saber científico, entretanto, tal discurso não é objetivado para a grande maioria da população. Para esta maioria, ter acesso à educação, à saúde e às políticas públicas de qualidade é incompatível com o regime do capitalismo. Apesar de existirem tecnologias como instrumentos de acesso ao conhecimento, inclusive para pessoas com necessidades especiais, este fato não se aplica à realidade maior. Visto que, em sua origem, a escola pública prefixava determinados objetivos, porque “no afã de consolidar seu projeto hegemônico, a burguesia se apropria da idéia de

escola pública, redefinindo-a e convertendo-a em um dos instrumentos disseminadores de sua visão de mundo” (Lopes, 1981, p. 15).

No período conturbado do século XIX, um período de transição e de conflitos sociais em relação à expansão mundial do comércio, ao crescente incremento da indústria e da maquinaria e o embate entre duas classes antagônicas – burguesia e proletariado –, Leonel (1994) destaca o surgimento da escola pública. Para a autora, esta escola, gestada de acordo com os moldes/princípios burgueses, viria assegurar e defender os interesses da classe dominante diante da “crise do capital”. Vejamos:

Tratava-se, na verdade, de defender os interesses burgueses frente a grande crise do capital, na esteira do qual seguiam as lutas comerciais por novos mercados, dificultadas pelo enfraquecimento da unidade nacional que o movimento operário provocava. Ora, se os interesses burgueses têm que passar pelo sufrágio universal e a sociedade se encontra dividida em classes antagônicas, a escola pública não pode mais ser adiada (Leonel, 1994, pp. 184-185).

A função assumida pela escola pública foi a de *educar* o sujeito às normas burguesas, e não a de educar o homem social, com vistas a sua emancipação intelectual. Naquele [?] momento histórico, a educação tinha como princípio a não formação do homem consciente, dotado de conhecimento, mas, sobretudo, a função de formar um sujeito seguidor, reproduzidor da ordem e da moral exigidas para a manutenção do modo de produção capitalista.

Desse modo, compreendemos que a função da escola, na lógica capitalista, está em desenvolver [a contento?] no aluno competências necessárias para que ele se insira no mercado de trabalho. Vemos que, de acordo com as *dificuldades* apresentadas por alunos mesmo nas séries finais do Ensino Fundamental e até do Ensino Médio, não são ensinados conteúdos com vistas ao desenvolvimento da criticidade, da interpretação da realidade. Segundo Saviani (2000), à classe trabalhadora cabe o mínimo de conhecimento, necessário apenas para transformá-la em um conjunto de trabalhadores repetidores desta lógica, e consumidores, enquanto à elite é ensinada a capacidade de ampliar a função do pensamento, o que não difere tanto assim do período escravista. Assim, passemos à lógica do movimento das relações educativas no esteio do capital.

Como exemplificamos, com a superação do pensamento religioso e o desenvolvimento da ciência, em especial da medicina e da psicologia, a deficiência passa a ter

um atendimento diferenciado, sendo priorizada no seu aspecto biológico. A partir do século XIX, com a elaboração de Leis, Declarações e movimentos organizados por pais e profissionais, o avanço é demarcador em relação à legislação, sendo contemplado o atendimento às pessoas com necessidades especiais. Todavia, em uma sociedade capitalista/excludente este atendimento não é eficaz e não atinge a todos no que diz respeito a uma educação escolar de fato. Sob o norte de objetivações excludentes, ainda que com o intuito de incluir, pontuemos a história da Educação Especial em nosso país, destacando alguns de seus documentos norteadores, que são compostos por esta contradição.

E para historicizar o terreno *especial*, agora com a especificidade da legislação brasileira, trazemos Mazzotta (1993). Para ele, a Educação Especial é um serviço público que tem como foco a incorporação de segmentos especiais da população ao sistema escolar. A Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estimam que o número de “pessoas portadoras de deficiências” é de 10% da população de qualquer país. Dessa forma, como resposta a esta demanda, vejamos no Brasil como principiaram as ações para o seu atendimento – situando, primeira e brevemente, como estava nosso país no começo do século XX.

Segundo Boris Fausto¹⁹ (1930-), e uma publicação do pesquisador Rainer Sousa²⁰, o Brasil do início do século XX estava às voltas com o atraso econômico, sendo sua economia essencialmente agrícola. Nas primeiras décadas deste século houve uma considerável reação econômica causada pela crise do mercado europeu e o Brasil mantinha dependência dos produtos industrializados. O país inaugurava sua industrialização em um momento no qual diversas potências industriais já estavam plenamente consolidadas no mercado internacional. Por isso, precisava de empréstimos para que fosse possível tornar a economia consideravelmente competitiva em relação aos seus concorrentes comerciais.

As oscilações do mercado internacional, a corrupção política e o atraso econômico acabavam possibilitando a deflagração de diversos processos inflacionários. No governo militar, principalmente entre os anos de 1969 e 1973, a economia experimentou uma onda de crescimento propiciado pelo chamado “milagre econômico” – o qual teve curto período de

¹⁹ Conteúdo do vídeo nominado *História do Brasil, Redemocratização* – por Boris Fausto. Recuperado em 16 novembro, 2013, de http://tvescola.mec.gov.br/index.php?item_id=2268&option=com_zoo&view=item

²⁰ Conteúdo recuperado em 16 novembro, 2013, de <http://www.brasilecola.com/historia/inflacao-no-brasil.htm>

vida, principalmente em razão da crise que se abateu sobre a economia mundial. Para Veloso et al. (2008) o período compreendido entre 1968 e 1973

é conhecido como "milagre" econômico brasileiro, em função das extraordinárias taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) então verificadas, de 11,1% ao ano (a.a.). Uma característica notável do "milagre" é que o rápido crescimento veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões brasileiros, além de superávits no balanço de pagamentos (p. 222).

Na década de 1980, o problema da recessão econômica transformou a inflação em uma constante no cotidiano de todos os brasileiros. A desvalorização da moeda fez com que os produtos de supermercados, por exemplo, fossem reajustados mais de uma vez ao dia e os impostos aumentaram demasiadamente. Assim, a criação de diferentes moedas fora um meio de se tentar conter o montante da inflação, bem como os diversos planos econômicos, a fim de solucionar tal questão. Com o fim do governo Sarney (1985-1990), o Brasil decretou uma moratória, deixando de pagar sua dívida externa. Em 1990, no governo Collor (1990-1992) a inflação estava altíssima, com importante recessão econômica e corrupção.

Em relação ao plano mundial, a União Soviética estava em crise e com o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), representado pela queda do muro de Berlim, e o fim da Guerra Fria, estabeleceu-se o início de um processo que podemos chamar de plena hegemonia americana, globalização – sendo o centro hegemônico da globalização os Estados Unidos. Esse processo somente acentua e acentuou a desigualdade entre países ricos e países pobres.

A partir dos anos de 1980, em todos os países da América Latina, ocorreu uma crise do Estado, crise das suas funções tradicionais (o qual tinha o papel de financiar a economia, financiar o desenvolvimento econômico). No Brasil, a tentativa de mudar esse Estado, o tornando mais flexível, privatizando serviços no começo no governo Sarney, avançou no governo Collor, mas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) é que ocorreram as privatizações, decorrentes das mudanças nas funções do Estado. No ano de 1994, o Plano Real propôs um projeto de reestruturação da economia nacional, baseado em uma nova moeda que levava o mesmo nome do plano. A partir de então, os níveis inflacionários de nossa economia, excetuando-se alguns momentos de crise, passaram a alcançar níveis suportáveis ao desenvolvimento.

O que estamos demonstrando, com essas informações econômicas e de fatos históricos, é a tese de Marx de que a base material da existência condiciona as elaborações supra-estruturais – como a educação, o modo e o conteúdo presentes no processo de formação das novas gerações e de reprodução da vida. Para se enfrentar a hegemonia ou a prevalência do fator biológico para explicar a humanidade dos homens (com ou sem deficiência) é, sim, necessário fazer essas assinalações que podem ser expostas por diferentes modos.

Então, mediante tais fatos que compuseram o Brasil do século XX, sigamos nosso exercício de análise das mudanças ocorridas na educação do *diferente* como um processo mediado. Velho (1977, p. 17) explicita que “a ideia de desvio, de um modo ou de outro, implica a existência de um comportamento ‘médio’, ou ‘ideal’, que expressaria uma harmonia com as exigências do funcionamento social” (grifos do autor). E que os temperamentos podem surgir em qualquer cultura, então, sempre haverá a possibilidade da existência de “indivíduos *inadaptados*, na medida em que certas características de personalidade serão mais valorizadas do que outras” (grifo do autor) (p. 18).

Ele demarca que os estudos sobre o comportamento desviante oscilam entre um “psicologismo” e um “sociologismo”, porque a visão que rege tais estudos é estática, de um ser humano que existe independente da sociedade e da cultura. É necessário, de acordo com Velho (1977), tratar dos fenômenos psicológicos, sociais, biológicos ou culturais considerando “o seu caráter de inter-relacionamento complexo e permanente. Cumpre lembrar o raciocínio de Lèvi-Strauss, que estabelece que a humanização só é possível através da cultura e da vida social” (Velho, 1977, p. 19), assunto que abordaremos na Seção II – e que, para Marx e os soviéticos, a cultura não se forma em si mesma.

Nas últimas décadas do século XIX ocorreram alterações nas características das instituições, como a descrença na recuperação, a ênfase no trabalho mais para ajudar as instituições que os indivíduos, a ampliação das instalações, conforme veremos a seguir. E a população atendida não se constituía mais de grupos economicamente favorecidos, mas agora de camadas menos favorecidas, dos delinquentes, culturalmente diferentes e os deficientes mais graves. “Da cura para a custódia, da assistência para a violência. Assumia-se a proteção da sociedade contra os desviantes, via instituições segregadas, independente da forma ou grau de desvio” (Ferreira, 1989, p. 33). Esta análise de Ferreira (1989) incita-nos a pontuar que a institucionalização não pode ser considerada somente em seu aspecto negativo, para assim não perdermos a apreensão dialética do fato, pois as condições materiais existentes de cada período histórico determinam diferentes tipos de atendimento aos *diferentes*.

No século XVIII, “a deficiência mental continuava sendo considerada hereditária e incurável e assim, a maioria das pessoas com deficiência mental era relegada a hospícios, albergues, asilos ou cadeias locais. Pessoas com deficiência física ou eram cuidadas pela própria família ou inseridas em asilos” (Aranha, 2001, p. 07).

Em meados de 1800, Guggenbuhl abriu uma instituição para o cuidado e tratamento residenciais de pessoas com deficiência mental, em Abendberg, Suíça. Os resultados de seu trabalho chamaram a atenção para a necessidade de uma reforma significativa no sistema, então vigente, da simples internação em prisões e abrigos. Embora tenha deteriorado posteriormente, este foi o projeto que deu origem à ideia e à prática do cuidado institucional para pessoas com deficiência mental, inclusive no continente americano. Da mesma forma que na Suíça, entretanto, de instituições para tratamento e educação, elas logo mudaram para instituições asilares e de custódia, ambientes segregados, denominados Instituições Totais, constituindo o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade – deficiência: o Paradigma da Institucionalização (Aranha, 2001, pp. 07-08).

Nesse estudo, a referida autora discorre acerca do Paradigma da Institucionalização²¹ até os de *integração e inclusão*, explicitando o movimento das necessidades postas em cada época.

Mazzotta (2011) esclarece que, a partir de experiências efetivadas na Europa e nos Estados Unidos, alguns brasileiros iniciaram, no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Por um século, estas medidas foram caracterizadas como iniciativas oficiais e particulares isoladas (de 1854 a 1956), o que refletia o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência. As iniciativas oficiais, de âmbito nacional, datam de 1957 a 1993. “A inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX” (grifos do autor) (Mazzotta, 2011, p. 27).

Ferreira (1989) afirma que a segunda fase da institucionalização foi mais violenta no final do século XX, com o movimento eugênico (sobre o qual falamos anteriormente), dominante nos Estados Unidos e em parte da Europa, que também afetou o Brasil. “A partir

²¹ Esse paradigma foi caracterizado pela criação de instituições para abrigar os deficientes (Aranha, 2001).

dos estudos genealógicos, principalmente nos Estados Unidos e Inglaterra, supõe-se a transmissão hereditária da deficiência mental e outras características socialmente indesejáveis. Daí: esterilização, maior isolamento e institucionalização” (Ferreira, 1989, p. 33).

Em meio a este movimento, o qual deve ser explicado sempre à luz das relações sociais de produção, analisemos a relação entre tipos de deficiência e características socialmente indesejáveis, conforme o posicionamento de alguns autores. Para tanto, é importante fazermos um destaque ao que Ferreira (1989) pontua sobre as deficiências mais leves. Estas deficiências decorrem das últimas décadas do século XX, dentro dos processos de industrialização, urbanização e escolarização em massa nos países ocidentais. E uma das categorias destas deficiências é aquela relacionada aos problemas específicos de aprendizagem, “ainda não oficializada como caso de excepcionalidade para fins educacionais no Brasil” (p. 34).

Ferreira (1989) discorre que a educação escolar para o deficiente mental e a desinstitucionalização ocorrem no século XX com a criação de programas escolares para os deficientes mentais leves e moderados²², e pela abertura de instituições que, a partir do século XIX, ofertavam educação especializada para os deficientes auditivos e visuais e, às vezes, algum treinamento para os deficientes mentais mais severos. “As instituições residenciais cedem lugar às escolas residenciais e, depois, às escolas e centros especiais, não residenciais” (Ferreira, 1989, p. 35). Assim, no início do século XIX há uma nova população de excepcionais que irá se somar aos já chamados menos capacitados.

Ocorre um processo de ampliação do número e diversificação de categorias dos indivíduos denominados “deficientes”, notadamente nas áreas de desenvolvimento intelectual, da linguagem e sócio-emocional; e também se ampliam e diversificam os serviços especiais. Esses novos excepcionais aparecem principalmente nas escolas, sem a evidência de disfunções orgânicas associadas à sua deficiência (grifo do autor) (Ferreira, 1989, p. 35).

Em outro trabalho, Mazzotta (1993) destaca o registro, no estado de São Paulo, em 1917, da criação da primeira “*escola de anormais*” (grifos do autor) – termo usado à época –

²² De acordo com o Código Internacional de Doenças (CID 10), temos a seguinte classificação: Retardo mental leve QI entre 50 e 69; Retardo Mental Moderado QI entre 35 e 49; Retardo Mental Grave QI entre 20 e 40; e Retardo Mental Profundo QI abaixo de 20. Recuperado em 08 Outubro, 2013, de http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f70_f79.htm

na capital. Mas, mesmo sendo criada pela Lei n. 1879, não chegou a ser instalada. Pouco depois, em 1933, ele relata sobre o movimento renovador dos “*Pioneiros da Educação Nova*”, o qual preconizou a educação como um problema social e um direito individual a ser assegurado, principalmente, através da escola pública. Foi instituído o Código de Educação do Estado de São Paulo, que regulamenta a educação no âmbito estadual e representa a primeira manifestação governamental sobre a Educação Especial. No que tange a alguns princípios e diretrizes, este documento inclui a “educação especializada” no contexto da educação pública do estado de São Paulo.

Ainda na década de 1930, conforme Mazzotta (1993) foram instaladas duas “*classes para débeis mentais*” em São Paulo, e criada a “Secção de Higiene Mental Escolar”, que recebeu como uma de suas atribuições a de organizar a assistência médico-pedagógica aos “*débeis mentais*” e promover a preparação e o aperfeiçoamento de pessoal especializado. No final dos anos de 1950 e início da década de 1960 várias medidas governamentais foram tomadas para a organização e o funcionamento da educação dos excepcionais. Assim, foram criadas classes para atendimento de alunos deficientes auditivos, físicos, mentais e visuais; oficializados e ofertados cursos para especialização de professores; e criados, nos órgãos centrais, setores específicos para a orientação desta área da educação.

No que se refere ao atendimento à deficiência mental, Mazzotta (2011) cita o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul. Ele introduziu no Brasil a concepção de “ortopedagogia das escolas auxiliares” (p. 44) europeias e “funciona em regime de internato, semi-internato e externato, atendendo parte de seus alunos mediante convênios com instituições públicas estaduais e federais” (Mazzotta, 2011, p. 44). E, no Estado de Minas Gerais, na capital Belo Horizonte, foi criado o Instituto Pestalozzi no ano de 1935, “concretizado devido ao árduo trabalho da professora Helena Antipoff²³” [...] (Mazzotta, 2011, p. 45), dedicado à educação de indivíduos “excepcionais”, termo que ela cunhou para substituir “retardados”. No Instituto Pestalozzi os professores eram pagos pelo governo estadual para atender as crianças “mentalmente retardadas” e com problemas de conduta.

Neste período, o Instituto Pestalozzi foi também criado nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. E, como nos traz Mazzotta (2011), no final do ano de 1954 foi fundada a

²³ Ressaltamos que Helena W. Antipoff (1892-1974) era psicóloga e educadora russa, nascida em Grodno; teve intensa e significativa carreira profissional no Brasil, sendo amplamente reconhecida entre os brasileiros pela ação informada e socialmente relevante nas áreas da educação fundamental, especial, rural ou comunitária. Criou, primeiramente, o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Belo Horizonte, em 1929 (Mazzotta, 2011).

primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na cidade do Rio de Janeiro. Sobre esta instituição, sabemos que “atualmente há 230 APAEs no Estado de São Paulo e 1058 no país, filiadas à Federação Nacional das APAEs” (Mazzotta, 2011, p. 52).

A organização das esferas particulares resulta na criação de associações que, como vimos, vão surgindo a partir de 1934. Neste ano, tem-se a criação da “Sociedade Pestalozzi”. E sobre a APAE, Jannuzzi (2004, p. 87) considera que: “Entre nós vai ser a grande propulsora da educação especial, tentando abranger os diversos problemas da excepcionalidade, englobando as áreas de saúde e educação”.

Em um sistema social regido pelo capitalismo, a garantia desses direitos se configurou, principalmente, pelas vias do atendimento privado representado pelo assistencialismo e pela filantropia – geralmente destinados às esferas das camadas populares – e pela oferta de atendimentos especializados particulares, às classes socioeconômicas mais favorecidas.

No que se refere às iniciativas oficiais, de âmbito nacional, quanto ao atendimento ao “excepcional”, Mazzotta (2011) focaliza o período de 1957 a 1993. “O atendimento aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de **campanhas** (grifo do autor) especificamente voltadas para este fim” (Mazzotta, 2011, p. 52). A primeira campanha foi a “*Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*” (CESB) em 1957. Outra campanha aconteceu em 1960: “*Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais*” (CADEME), a qual foi influenciada por movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e APAEs (Mazzotta, 2011).

A década de 1950 destacou-se pela “fase de incremento da industrialização no Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, nos espaços possíveis deixados pelas manifestações capitalistas mundiais” (Jannuzzi, 2004, p.68). Foram ampliadas as iniciativas concernentes à educação, e a escola passou a ser apresentada como a possibilidade da expansão do desenvolvimento socioeconômico do país, o que lhe conferiu considerável destaque.

Como podemos notar, por aquilo que Mazzotta (2011), Jannuzzi (2004) e outros autores expõem, o reconhecimento do deficiente como pessoa, e de sua educabilidade século depois, está em total relação com o modo de se reproduzir a existência, aos processos produtivos peculiares à cada época e sociedade e às relações sociais de produção decorrentes. Ainda notamos que, em cada país, tais concepções envolvendo os deficientes – no caso os intelectuais – dependem do posicionamento que assume no panorama mundial de desenvolvimento.

Sob esse entendimento, destacamos ainda que, conforme Werebe (1997), a partir da década de 1950, a tendência desenvolvimentista em educação começou a ganhar espaço. Em consequência, era defendida a organização do ensino em consonância às necessidades de mão de obra para as indústrias. “Acusava-se o sistema escolar de estar freando o desenvolvimento econômico por não oferecer os trabalhadores qualificados exigidos pelas novas condições de desenvolvimento” (Werebe, 1997, p. 69).

Mazzotta (1982) exemplifica os tipos de auxílios e serviços especiais de que o Estado de São Paulo dispunha: ensino itinerante, salas de recursos, classes especiais e escolas especiais. A esse respeito, vale aqui também considerarmos que este Estado assume um papel de vanguarda e de liderança nos encaminhamentos políticos e econômicos no Brasil. Daí este Estado apresentar-se proponente de políticas e ações de “vanguarda” (para o momento).

No ano de 1954, estavam em funcionamento 21 (vinte e uma) classes especiais para “débeis mentais” nos grupos escolares da capital. A criação de classes especiais para deficientes mentais foi regulamentada pelo Decreto n. 31/136, de 1º de março de 1958, e a forma de provimento de tais classes foi definida pela Lei n. 5.936, de 09 de novembro de 1960. “Pelo Decreto n. 41.444, de 14 de janeiro de 1963 foi criado o Setor Pedagógico Especializado no Ensino de Deficientes Mentais, na Secção de Higiene Mental do Serviço de Saúde Escolar” (p. 60).

Afirma a Resolução SE n. 73, de 23 de junho de 1978:

Dispõe sobre a educação de excepcionais nas Escolas de 1º e 2º Graus da rede estadual de ensino.

O Secretário de Estado da Educação, com fundamento no disposto nas alíneas “e” e “j” do inciso II, do artigo 131, do Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, resolve:

Artigo 1º – A educação especial nas escolas estaduais desenvolver-se-á no regime comum de ensino, observado o disposto na presente Resolução.

Do Atendimento aos alunos

Artigo 2º – O atendimento especial ao aluno excepcional será proporcionado nas escolas comuns da rede estadual mediante os seguintes serviços educacionais:

I – ensino itinerante;

II – sala de recursos;

III – classe especial (grifos do autor) (Mazzotta, 1982, p. 110).

Especificamente quanto à Sala de Recursos:

Artigo 4º – A sala de recursos, provida com materiais e equipamentos especiais, contará com professor sediado na escola para atendimento das necessidades específicas de alunos excepcionais.

Parágrafo Único – Em qualquer das formas de atendimento, dever-se-á propiciar a integração do aluno nas atividades regulares da escola (Mazzotta, 1982, p. 111).

A partir de 1957, o Governo Federal principiou, em todo o país, ações que visavam dar sustentabilidade ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, as quais se materializaram por meio de decretos e objetivaram o cumprimento de garantias direcionadas às especificidades das deficiências. Um exemplo de algumas destas ações é o Decreto n. 42.728/57, Artigo 2º que, entre outras garantias, difundiu a tarefa de “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o território nacional” (Brasil, 1957).

Tudo isto acenou para uma sistematização nacional da oferta do serviço especializado, mas tal oferta já estava implicada por entraves políticos da implementação pública desses direitos, o que desencadeou outras formas de provimento desses serviços. Isso significa que, concomitantemente às deliberações provenientes do poder estatal, houve grande participação das esferas particulares privadas, especificamente da sociedade civil, na viabilização da oferta especializada de ensino. Portanto, o aumento da atenção à Educação Especial, considerando a oferta de atendimento público e privado, é apontado por Bueno (1993), de modo contextual àquele período histórico:

Após a Segunda Guerra Mundial, a educação especial brasileira distinguiu-se pela ampliação e proliferação de entidades privadas, ao lado do aumento da população atendida pela rede pública, que foi se configurando, cada vez mais, como uma ação em nível nacional, quer pela criação de federações nacionais de entidades privadas, quer pelo surgimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e das campanhas nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura (Bueno, 1993, p.94).

A Educação Especial, como estamos discorrendo, se encontrava no rol das deliberações políticas. Entretanto, ainda nesse período— meados do século XX — a escolarização da pessoa com deficiência não se constituía em prioridade por parte do poder público. Por este motivo, a oferta dos serviços especiais efetivou-se basicamente em instituições especializadas ou em centros de reabilitação — organizações que atuavam mais segundo o modelo médico-psicológico.

Estas exposições vão evidenciando que essa área de investigação, ou uma futura modalidade de ensino, expressa os embates dos homens em suas lutas também humanas — posicionados e representando setores públicos ou privados, pessoas com ou sem deficiências. Trazer ou recuperar a história, ou o historicismo/historicidade da e na Educação Especial permite-nos não só entendermos as contribuições de L. S. Vigotski e seus colaboradores e continuadores, mas compará-la com o que eles já expunham em décadas anteriores na ex-URSS (Barroco, 2007). Com a contenção do comunismo no Brasil, também as possibilidades deste país se apropriar, ou de conhecer, aquilo que lá se propunha e se investigava, foram dificultadas.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/61, foi reafirmado, no plano da Educação Especial, o direito à educação. O Artigo 88 desta Lei prescrevia: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). Porém, não é especificado se a expressão “sistema geral” estaria representada somente pela utilização dos mesmos serviços educacionais organizados na situação comum de ensino ou, ao contrário, compreenderia também os serviços educacionais especiais.

Mas podemos dizer que as orientações do referido documento, ao menos parcialmente, já delineavam uma oferta educacional no sistema geral de ensino. A instituição da obrigatoriedade da escolarização básica foi um fator que conferiu um “considerável aumento de alunos com deficiência, dificuldade de aprendizagem e outras necessidades especiais nas salas de aula regulares” (Ferreira & Guimarães, 2003, p. 94). E os serviços educacionais especializados, em oferta nas instituições e centros de reabilitação, continuaram em expansão.

Explica-nos Mazzotta (1993) que o governo federal expressa uma preferência, um “tratamento especial” às instituições particulares, segundo o artigo 89 da Lei n. 4.024/61, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional. E o governo estadual prioriza o artigo 88 desta lei, procurando situar a educação de excepcionais no “sistema geral de educação”, principalmente em sua rede oficial de ensino. Assim, a preferência federal é pelo

desenvolvimento de programas de assistência, reabilitação e habilitação de *deficientes* e não em prol de uma Educação Especial para *excepcionais*, sendo relegada, então, ao segundo plano, a formação de docentes e especialistas de educação.

No ano de 1966 foi instituído o Serviço de Educação Especial na cidade de São Paulo, subordinado ao Departamento de Educação, com a tarefa de estabelecer as diretrizes e normas para as várias áreas de “excepcionalidade” atendidas na rede oficial de ensino, ou seja, para as deficiências auditiva, física, mental e visual. “Com a criação do Serviço de Educação Especial inicia-se, no estado de São Paulo, a construção e implantação de uma nova *política de educação especial*, marcada, basicamente, pela busca da maior integração possível dos alunos excepcionais no meio escolar comum” (grifos do autor) (Mazzotta, 1993, p. 05).

Na década de 1970, o Conselho Estadual de Educação e a Secretaria da Educação editam normas que formalizam a nova política para a Educação Especial, como a Deliberação CEE n. 13/73 e a Resolução SE n. 73/78.

Nesse período, bem como nos anos 80, a expansão do atendimento educacional especial vem a ocorrer principalmente na rede de escolas públicas comuns, ao lado da manutenção e relativa ampliação dos serviços especiais segregados, tidos como necessários, em sua maioria mantidos por instituições particulares (Mazzotta, 1993, p. 05).

Quanto aos recursos educacionais destinados, neste período, ao atendimento de alunos excepcionais, o autor coloca que estes se referem aos serviços e auxílios especiais, cuja finalidade é complementar, apoiar e, em certos casos, substituir o ensino em situação comum, de forma que proporcione a cada educando a possibilidade de atingir níveis de desempenho compatíveis com suas características de aprendiz (Mazzotta, 1993). Ele ainda demarca tendências muito contraditórias e conflitantes entre as políticas nacionais e as estaduais [forças vivas em lutas]: “nas políticas nacionais, uma *posição marcadamente terapêutica e/ou assistencial ao invés de educacional*, enquanto nas estaduais há uma tendência à organização do atendimento educacional escolar aos excepcionais, no contexto do sistema de ensino” (grifos do autor) (Mazzotta, 1993, p. 139).

Conforme Bello (2001) acrescenta, no período da ditadura militar (1964-1985) foi instituída a Lei n. 5.692, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. O objetivo desta Lei era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante, sendo a escola usada para divulgar valores desejáveis e manter a sociedade “pacífica”. E, até a década

de 1980, a educação no Brasil tinha o modelo tecnicista. Desse modo: “Após a aprovação da Lei nº 5.692/71, que em seu artigo 9º previa ‘tratamento especial aos excepcionais’, numerosas ações passaram a se desenvolver com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus” [...] (grifos do autor) (Mazzotta, 2011, p. 57).

No âmbito da Educação Especial, uma dessas ações pode ser identificada no Parecer n. 848/72 (apud Mazzotta, 2011), do Conselho Federal de Educação (CFE). Neste parecer há uma solicitação do ministro da Educação e Cultura ao CFE para que “forneça subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais” (Mazzotta, 2011, pp. 57-58). Nesse contexto, no ano de 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo Decreto n. 72.425 (Mazzotta, 2011). A finalidade era a de “promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (Mazzotta, 2011, p.59). Com a criação deste Centro foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. E, no ano de 1986²⁴, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE).

Quanto à posição do órgão específico de educação especial na estrutura administrativa do MEC, fica patenteada uma oscilação muito importante, no breve espaço de dois anos (1990-1992). Tais alterações refletem, sem dúvida, opções políticas diferentes que, por sua vez, criam desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico (Mazzotta, 2011, p. 66).

As propostas da trajetória da Educação Especial e suas ações políticas decorrem de condições sociais, econômicas e políticas historicamente determinadas. Desta forma, conforme afirma Mazzotta (2011, p.67), “as iniciativas governamentais sobre Educação Especial, de âmbito nacional, aparecem em um momento político tipicamente populista (1955-1964)”, no qual

Os chefes populistas têm como idéia fundamental, como diretriz básica, nunca confrontar os movimentos populares. Eles vão se aproveitando das

²⁴ Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. *Legislação Federal*, 1986. pp. 1.163-1.164.

ideias que medram no povo, vão se utilizando dos movimentos populares para benefício pessoal, mas nunca se manifestam claramente contra (Comparato, 1987, p. 65).

Diante do exposto, o que demarca o período de 1961 a 1971 é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61 (Brasil, 1961). Esta lei reafirma o direito dos excepcionais à educação e indica, em seu artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

Assim, a década de 1970 foi marcada pelas expectativas de ampliação das ações políticas para a Educação Especial em face de reivindicações que objetivavam melhorias. Porém, o resultado foi a incorporação de um único artigo pertinente à organização e sistematização da oferta de Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/71(Brasil, 1971). O Artigo 9º da referida Lei explicita a clientela a ser atendida pela Educação Especial: “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (Brasil, 1971).

A partir dos anos de 1970 foi deflagrado o princípio da *normalização*, o qual teve início na Dinamarca e estendeu-se por toda a Europa e a América do Norte²⁵. No Brasil, vemos marcas da manifestação deste princípio na Política Nacional da Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), publicada em 1994, que apresenta o princípio da *normalização*. Esta política orientava o processo de *integração* que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles alunos que tinham condições de participar das atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os demais alunos. Reafirmando os pressupostos já construídos nos padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da Educação Especial (Brasil, 2007).

De acordo com a discussão de Glat e Blanco (2007), o princípio da *normalização* postula que pessoas com deficiência têm o mesmo direito de usufruir das condições de vida, o mais normalmente possível, na sua comunidade, e de participar “das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais” (p. 21). A proposta não era “normalizar o

²⁵ Indagamos: como estava este país nesta época em que começa com essa defesa e como estava o Brasil que por ela é afetado?

deficiente”, mas suas condições de vida o mais próximo possível daquelas vividas pelos demais.

Também Jiménez (1993) coloca que, no princípio da *normalização*, o aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) precisa desenvolver o seu processo educativo em um ambiente que não o restrinja e que seja, ao máximo, “normalizado”. Para o autor, normalizar não se refere a transformar em normal a pessoa deficiente, mas aceitá-la, bem com as suas deficiências, afirmar-lhes os mesmos direitos que as demais e oferecer serviços que oportunizem o desenvolvimento máximo de suas possibilidades.

Segundo Glat e Blanco (2007, p. 22), seguindo o que rege o princípio da *normalização*, instaurou-se o paradigma educacional denominado *integração*, que visava oferecer aos alunos deficientes “o ambiente escolar *menos restritivo possível*” (grifos dos autores). A *integração* escolar é entendida como um processo para fundir/unificar a educação regular e a Educação Especial, com vistas a oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, incluindo aí suas necessidades de aprendizagem. [A luta, pelo que vimos acompanhando, se revela “setorizada”]. Porém, conforme apontam Glat e Blanco (2007, p. 22), existem algumas críticas e dificuldades relativas ao processo de *integração*, posto que esse modelo exigia uma preparação prévia dos alunos com deficiência para a sua adaptação ao ensino regular, e

[...] a maioria desses educandos continuava segregada em escolas ou classes especiais por não apresentar condições de ingresso nas turmas regulares. [...] As classes especiais, que deveriam ser um meio para o aluno alcançar o ensino regular, tornaram-se um fim em si mesmas. E, mais grave ainda, acabaram virando “depósito” de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem (grifo dos autores) (Glat & Blanco, 2007, pp. 22-23).

Nesta lei, temos a explicitação da relação da Educação Especial com os *problemas de aprendizagem*, surgidos no ingresso da população economicamente menos favorecida na escola, a partir da expansão da rede pública, observando-se a transformação “natural”²⁶ de

²⁶ Machado (1997) nos explica que são produzidas práticas e crenças que constroem justificativas individualizadas no corpo das crianças para a explicação do “seu” não aprendizado escolar. E que as concepções geradas nessas produções compreendem as diferenças sociais e o fracasso escolar como fruto da incapacidade individual, naturalizando o meio social. Então, cristalizam-se as explicações centradas no indivíduo, no que diz respeito ao fracasso escolar. Moysés (2001, p. 58) complementa que, na realidade, a análise é deslocada “dando visibilidade à criança e invisibilidade à escola; tem-se, muitas vezes, a impressão de que a escola brasileira seria vítima de uma clientela inadequada”.

crianças cronologicamente atrasadas em deficientes ou deficientes mentais educáveis. O caminho continua de forma individual e de intencionalidade pessoal do que é coletivo e histórico. A defesa da historicidade na Educação Especial/Inclusiva nos permite fazer a defesa também da boa escola para o bom desenvolvimento da população por ela atendida – já que a teoria de aprendizagem e de desenvolvimento que se pauta nisso é a Teoria Histórico-Cultural.

Retomando: em relação à *integração* dos indivíduos com deficiência no ensino regular, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB/71, em seu Artigo 9º, assegurava “tratamento especial” aos alunos com deficiência. Mas, ao esclarecer os dispositivos deste artigo, o Conselho Federal de Educação destacou que “o tratamento especial de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se a excepcionalidade” (Mazzotta, 2001, p.69). Assim, é proposta a organização de uma estrutura de modo que possa favorecer a *integração* escolar. [Em plena época do militarismo].

A tendência da *integração* escolar, na forma como estava apresentada nos documentos e compromissos oficiais, caracterizava-se mais pela defesa da participação efetiva do indivíduo com deficiência, no sentido de que ele pudesse fazer valer os seus direitos como membro da sociedade; não se efetivava uma *integração* como inserção propriamente dita no ensino regular. Integrar a pessoa com deficiência era oportunizar-lhe as devidas condições, fossem estas sociais ou educacionais, para atender as suas reais necessidades. Bueno (1993, p. 96) explica que, simultaneamente ao crescimento da rede privada, “a educação especial pública passou por um processo intenso de ampliação, com a criação de classes e escolas especiais, que culminou, na década de 70, com a criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação” – podemos visualizar o atendimento especial como mercadoria.

Mazzotta (2011) destaca que entre os anos de 1972 a 1985 as tendências assumidas pela Educação Especial, e refletidas na política educacional, revelam-se terapêuticas (no sentido preventivo e corretivo) e não caracteristicamente pedagógicas, no âmbito escolar²⁷. Somente no ano de 1986 a Educação Especial é entendida como parte integrante da Educação, devendo levar ao “desenvolvimento pleno das potencialidades do ‘educando com necessidades especiais’ ” (grifos do autor)(Mazzotta, 2011, p. 73). Aqui, pela primeira vez, apresenta-se esta expressão, substituindo a então expressão “*aluno excepcional*”.

²⁷ Vygotski (1997) já fazia o debate da pedagogia terapêutica ou dela *versus* a medicina.

Em 1977, os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência estipularam diretrizes básicas para a ação integrada de órgãos a eles subordinados, objetivando ampliar as oportunidades de atendimento educacional às pessoas com deficiência, levando em conta as suas especificidades e a sua adequação aos diferentes tipos de ensino, seja o regular ou o especial. A proposta de *integração* escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais tornou-se imperiosa na década de 1980, devido ao empenho de segmentos da sociedade civil que, no contexto da redemocratização do ensino, buscaram a consolidação de projetos políticos que respondessem às demandas por melhores condições de acesso e permanência nas escolas.

É importante salientar que as iniciativas nacionais, em parte, tiveram sua manifestação por conta da tendência internacional, na qual a questão dos direitos das pessoas com deficiência, não só em relação à educação, como também em relação à saúde e ao trabalho, ganhou relevância em diversos países, encampadas pelas agências internacionais – em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Críticas geradas no interior das escolas pelo processo de *integração* contribuíram para o surgimento da *educação inclusiva*. A proposta deste modelo de educação foi mundialmente disseminada, a partir dos anos de 1990, pela UNESCO e por outras organizações internacionais. Nosso país, ao seguir as orientações da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1998), feita em 1990, e ao mostrar consonância com os apontamentos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), explicitou sua opção pela construção de um *sistema educacional inclusivo*, que significa pensar em um avanço em relação à *integração*, baseando-se em uma reestruturação do sistema regular de ensino como uma maneira mais avançada de democratização das oportunidades educacionais.

Com a aprovação da Lei n. 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases, LDB, publicada em 1996 (Brasil, 1996), houve acréscimos importantes em relação às Leis n. 4.024/61 e n. 5.692/71 – que tratavam da Educação Especial em apenas um artigo – pois, na atual LDB, o capítulo V apresenta três artigos que tratam especificamente da Educação Especial.

Sobre o espaço destinado à Educação Especial na LDB/96, Michels (2002, p. 79), analisa que tal incremento no número de artigos, reunidos em um capítulo próprio, demonstra, inicialmente, uma maior preocupação nesse aspecto, entretanto, “mantém a possibilidade de que este ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas”. Isto porque o artigo 58 define a Educação Especial como modalidade de

ensino destinada aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular – importante salientar que há possibilidades de interpretação do termo *preferencialmente*. [Um acréscimo]: No ano de 2001, essa posição de definir a Educação Especial como modalidade escolar foi reafirmada pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, como é possível detectar no seguinte documento:

A educação especial, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica – abrangendo Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio – e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena (Brasil, 2001, p. 28).

Ainda nesse documento federal consta que a permanência física desses alunos junto aos demais na rede regular de ensino não se configura na resolução do tema. Desse modo, torna-se necessário “rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (Brasil, 2001, p. 28). No artigo de número oito é afirmado que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns, diversas condições para favorecer a *inclusão* dos alunos com necessidades educacionais especiais, tais como: professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados; flexibilizações e adaptações curriculares; serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns e em Salas de Recursos; condições para reflexão e elaboração teórica da educação *inclusiva*; entre outros.

Essa nova perspectiva de educação – a *educação inclusiva* –, a partir desse período, torna-se destaque em pesquisas realizadas por estudiosos da área, como Tessaro Leonardo (2005, 2008) e Ribeiro (2012), seja pelo desafio que este novo modelo enseja de ensinar todas as crianças simultaneamente, considerando suas diferenças individuais, seja pelas próprias condições pessoais, socioculturais, de tipos de deficiência, habilidades e potenciais diferenciados. Portanto, na *educação inclusiva*, pretende-se ter uma escola

[...] que precisa adaptar-se à diversidade de características, capacidades e motivações de seus alunos, a fim de responder às necessidades educacionais

de cada criança. Uma escola cuja política se comprometa com a igualdade de oportunidades e condições para todos os estudantes a fim de garantir que todos possam ser bem sucedidos educacionalmente. Neste contexto, todos os estudantes devem ser beneficiados pelo acesso à escolarização e não apenas aquele(a)s que são considerados pessoas com necessidades educacionais especiais (Duk, 2006, p. 59).

Arnaiz Sanchez (2005, p. 11) analisa que o conceito de *inclusão* “trata de abordar as diferentes situações que levam à exclusão social e educativa de muitos alunos”. E menciona não somente os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), mas todos, dizendo que

[...] a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional, além disso, como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular (Arnaiz Sanchez, 2005, p. 11).

Como explica esse autor, em uma proposta de *educação inclusiva* a deficiência não deve ser enfatizada, *tendo a escola* [é suficiente só a escola?] que adquirir uma melhor compreensão do contexto educacional onde as dificuldades escolares se manifestam e buscar formas para tornar o currículo mais acessível e significativo. Para Rodrigues (2008, p. 37):

A preocupação central deve ser a de remover as barreiras que, de uma forma muitas vezes escondida, existem na escola e que se tornam intransponíveis, quando se trata de acolher um aluno com dificuldades. São, por exemplo, barreiras oriundas das condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo.

Temos hoje a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), que assim define *educação inclusiva*:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as

circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola²⁸ (Brasil, 2007, p. 05).

Esta política (Brasil, 2007) tem como objetivo assegurar a *inclusão* escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e orientar os sistemas de ensino, para garantir:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2007, p. 14).

Em relação a períodos precedentes da história, a *educação inclusiva* traz avanços no que tange ao processo de inserção de pessoas com deficiência nas escolas comuns, porque “tem como propósito principal facilitar a transição dos estudantes com deficiências da escola especial à escola comum e oferecer suporte ao processo de aprendizagem na rede de ensino regular” (Brasil, 2007, p. 63). E, junto dela, traz a premente necessidade de aprimorar a qualificação dos profissionais da educação, de modo a possibilitar a melhoria da atuação destes com vistas à efetivação de uma prática que inclua os alunos com necessidades educacionais especiais num contexto de ensino e aprendizagem de fato.

A partir do que nos afirma Carvalho (1998), um dos mais significativos eventos internacionais promovidos sobre a questão dos direitos das pessoas com deficiência foi a Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos, na Espanha, no ano de 1981. Nesta conferência, participaram 103 (cento e três) países, inclusive o Brasil, e este evento deu origem à Declaração de Sunderberg (1981) que, de acordo com Carvalho (1998, p. 35), “objetivou a tomada de urgentes providências no âmbito da prevenção, do atendimento educacional, da profissionalização e da inserção dessas pessoas [com deficiência] no mercado de trabalho”. É sabido também que o ano de 1981 foi

²⁸ Ver Barroco (2007), exclusão e inclusão, a exceção e a regra.

eleito pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

Historicamente, o período da década de 1990 representa um significativo momento de transição e ressignificação na implementação da política para a Educação Especial em nosso país, porque acompanha a tendência mundial que preconiza a oferta de educação básica para todos, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990 (UNESCO, 1998) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), conforme pontuadas anteriormente. Estas convenções marcaram o processo de *inclusão* escolar de todas as pessoas em situação de deficiência nos vários continentes.

Como vimos afirmando o exercício de análise que o método do materialismo histórico-dialético preconiza, destaquemos mais uma vez as relações de produção postas na sociedade e a marca da ideologia dominante nas mudanças da Educação Especial a partir do século XX.

De acordo com Ferreira (1989), as condições sociais e o modo de produção vigente permitem compreender melhor a origem de algumas categorias de “*desvios*” e as alterações nos tipos de atendimento. Braverman (1977), citado por Ferreira, contribui explicando que as pressões do urbanismo capitalista, das condições de emprego e desemprego criam “um novo extrato de desamparados e dependentes” (p. 238). Também se amplia o número de doentes mentais ou deficientes. Assim,

o maciço aumento das instituições, das escolas e hospitais de um lado, as prisões e manicômios de outro, representa não precisamente o progresso da medicina, da educação ou da prevenção do crime, mas a abertura do mercado para apenas os “economicamente ativos” e em “funcionamento” na sociedade [...] (grifos do autor) (Braverman, 1977, p. 238 como citado em Ferreira, 1989).

Reiteramos que é crucial sempre fazer a análise de como se legitimam as práticas dos rótulos e penalizações de comportamentos destoantes, e de que maneira se alicerçam as teorias e os instrumentos que detêm o poder da decisão frente à população: quais características são naturais, normais, anormais, ou que sugerem retardo, deficiência (Ferreira, 1989). Posto que a necessidade histórica em separar/dividir indivíduos normais de anormais, inteligentes de não inteligentes, aptos de não aptos, e tantas outras antíteses, deve ser

interpretada a partir do materialismo histórico, pelo fato da ideologia permear essa divisão e a divisão social do trabalho ter como resultante a ideologia. Pensemos:

A divisão da sociedade numa pequena classe excessivamente rica e numa grande classe de operários assalariados não proprietários faz com que essa sociedade se asfixie no próprio excedente, enquanto a grande maioria dos seus membros dificilmente ou nunca está protegida da mais extrema miséria. Este estado de coisas torna-se dia a dia mais absurdo e mais desnecessário. Ele *tem* de ser eliminado, ele *pode* ser eliminado (Marx & Engels, 1891/1982).

Desse modo, para entendermos um pouco mais a ideologia, Marx e Engels (1976, p. 56) explicam que “os indivíduos que formam a classe dominante [...] dominam uma época histórica em toda a sua amplitude [...] dominam entre outros, como seres pensantes, como produtores de idéias, regulando a produção e a distribuição dos pensamentos de sua época” [...]. Então, perguntamos: como fica a *inclusão*? No mínimo, traz um fator bastante assustador em sua marca porque, ao negar a diferença, o que é específico (por exemplo: cada tipo de deficiência) e pregar a homogeneidade, desconsidera as desigualdades sociais, econômicas e individuais; não menciona quão necessário, para a sua possível concretização, é o trajeto a ser construído rumo a uma relação social de produção que promova igualdades culturais, ou seja, igualdade de acesso a um bom ensino para todos, com ou sem necessidades educacionais especiais...

Dessa forma, em uma sociedade de classes a dominação econômica tem como derivação a dominação política, ideológica e cultural que, ciclicamente, as reforça. A ideologia oculta dos homens a realidade social, tendo como função transformar ideias particulares da classe dominante em ideias universais (Chauí, 1982). Como tudo é dialético – o homem determina e é determinado historicamente – entendemos que as relações de dominação perpassam todas as esferas da sociedade e, sobremaneira, o processo educativo e o processo de construção de deficiências.

Há interesses desiguais, divergentes e antagônicos no processo educativo, bem como há educações desiguais para classes sociais desiguais. A escola transmite, junto aos conteúdos, os modelos sociais dominantes, e reproduz o processo de dominação (Ferreira, 1989). E a ideologia burguesa a apresenta como o caminho para a ascensão social, pois seu

discurso afirma que todos são livres quanto ao direito e que o destino do ser humano não depende mais da ordem estabelecida, porém depende das capacidades individuais.

Segundo Ferreira (1989), neste cenário é implicada a exigência do estudo das “*desigualdades naturais*”, e a ideia de igualdade inata é substituída pela ideia de diferenças inatas. Tudo está propiciado para a implementação da psicologia diferencial²⁹ e seus testes, que irão conciliar (ou tentar) a necessidade de oferecer a todos oportunidades iguais e, opostamente, a necessidade de manter as desigualdades em relação ao nível profissional e social.

Portanto, estamos compreendendo que a maneira de pensar e agir com o que, ou quem é *diferente*, está diretamente relacionada à organização social, a materialidade das condições de vida. A organização da sociedade para a produção determina/condiciona “as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica” (Jannuzzi, 2004, p. 01).

Como apontado, a partir do século XX, a educação escolar para o deficiente mental foi marcada pela criação de programas escolares; nos anos de 1970 iniciou-se o princípio da *normalização*, política que orientava o processo de *integração* e que permitia ao alunado *especial* a frequência às salas comuns. Na década de 1980 havia a dificuldade em tornar o indivíduo com deficiência humanizado, o atendimento educacional se dava de forma adaptativa.

As críticas a este processo de *integração* propiciaram a implementação da proposta de *educação inclusiva*, na década de 1990, que traz avanços, porém com ressalvas. Posto que a *inclusão* escolar não é a solução, mas sim uma possibilidade de acirrar as contradições do capitalismo, de discutir acerca do que fazer para manter a sociedade pautada na propriedade privada, isso pode desencadear a *inclusão* escolar e a *inclusão* social, unidades que se compõem.

A *inclusão* é possível, acreditamos, para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois existe a deficiência e a deficiência com condições... O capitalismo não é feito para admitir igualdade, mas para o acúmulo de propriedade privada. É como se pudéssemos assim exemplificar: *inclusos* cada um no seu papel – a classe A, B, C, D, E...; o deficiente 1, 2, 3... A questão central é a de que não é admissível o ensino de baixa

²⁹ A psicologia diferencial surgiu no final do século XIX, nos países industriais capitalistas, principalmente europeus. E, com ela, o campo da Psicologia muda a ênfase do estudo de problemas mentais extremos e de leis gerais do comportamento humano, para leis sobre as diferenças individuais, a mensuração das faculdades mentais. Os instrumentos para tanto são os testes de inteligência, de aptidão e, depois, de personalidade (Ferreira, 1989).

qualidade a ninguém, os profissionais precisam ser muito bem formados para que eles e, conseqüentemente, os alunos, tenham condições de avançarem em seu desenvolvimento.

Embasados pelo exposto, faremos alguns destaques com relação ao que discorrem dois documentos de grande monta na área da Educação Especial.

1.2.2 A Convenção Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca

Salientamos que todas as modificações quanto às exigências educacionais do aluno *especial* foram ordenadas de acordo com a inserção dos países em desenvolvimento nos padrões mercadológicos e competitivos propostos pelas circunstâncias da globalização do capital. Segundo Castanho (2003, p. 21),

[...] o fenômeno descrito como globalização não é senão um capítulo [...] do movimento geral de internacionalização, ínsito ao capitalismo. [...] Dentre as inúmeras características destacam-se: o deslocamento do centro dinâmico do sistema da indústria para os serviços, [...], hegemonia, dentre os serviços, do setor financeiro, autonomizado em relação às atividades primárias e secundárias da economia [...], diminuição da governabilidade ou controles dos Estados nacionais sobre as respectivas economias [...].

Assim, demarcamos que na Convenção Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1998), realizada em Jomtiem/Tailândia, no ano de 1990, as Nações Unidas fizeram aprovar em assembleia, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual é composta por importantes artigos que passaram a garantir direito e democratização do ensino para todos, independentemente das diferenças particulares e/ou individuais dos(as) estudantes; é lançada a década para melhorar a educação, a alfabetização. No preâmbulo desta Declaração, está destacado que:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: [...](UNESCO, 1998).

Realidades que, então, são elencadas referentes ao não acesso ao ensino, e que não condizem com esta proposta. No Artigo primeiro da Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1998) é trazido o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1998, p. 03).

No Artigo segundo, afirma-se que é preciso ir além dos currículos e sistemas convencionais de ensino, listando a necessidade de: “universalizar o acesso à educação e promover a equidade³⁰; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem” [...] (p. 04).

O Artigo terceiro, dessa Declaração, diz respeito ao objetivo de universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Dessa forma, estabelece que:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem (UNESCO, 1998, p. 04).

E quanto à Educação Especial, é mencionado, nesse documento, que: “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem

³⁰ Alguns debates relevantes a serem explorados: igualdade X equidade; universalidade do acesso à matrícula e permanência na escola X educação e universalidade na formação humana.

atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1998, p. 04).

No quarto Artigo, a ênfase é para concentrar a atenção na aprendizagem: “a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula” (p. 04). Nos programas educacionais torna-se primordial a definição dos “níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e a implementação de sistemas de avaliação de desempenho” (p. 04).

O Artigo quinto refere-se à ampliação dos meios e do raio de ação da Educação Básica. Discorre que: “A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade” (p. 05). E que:

Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto às questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos (UNESCO, 1998, p. 05).

No Artigo seis da Declaração está implicada é a necessidade de propiciar um ambiente adequado à aprendizagem. Então, para isto, “as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem” (p. 05).

O Artigo sete, *Fortalecer as Alianças*, explica que: “As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos” (p. 05). Mas, também adverte que “não se pode esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis” [...] (p. 05), por exemplo: órgãos educacionais, organizações governamentais e não governamentais, entre outros.

Até aqui, os artigos estão se referindo aos *objetivos* da Educação para Todos. A partir do artigo oitavo, são apresentados os *Requisitos*. Desse modo, o artigo oitavo destaca a necessidade de desenvolver uma política contextualizada de apoio. O que significa isto?

As políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma *vontade política*, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma *política adequada* em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e *contribui para o desenvolvimento da sociedade* (grifos nossos) (UNESCO, 1998, p. 06).

Também é abordada a melhoria do ensino superior e do desenvolvimento da pesquisa científica. Em seguida, o Artigo nove pontua: “Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários” (UNESCO, 1998, p. 06). E, ainda, que a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.

O Artigo décimo, e último, deste documento se refere ao fortalecimento da solidariedade internacional. Vejamos. Torna-se premente: “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o que constitui uma responsabilidade comum e universal a todos os povos e implica *solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas*” (grifos nossos) (p. 07).

Questionamos: Isto é o que corrige as disparidades econômicas? Compreendemos que é na década de 1990 que se inicia, com maior destaque, a discussão sobre a *inclusão* social em nosso país, por meio da educação. Entretanto, os documentos norteadores referenciam que

Segue-se, portanto, uma política de Estado que visa à publicização dos serviços destinados à educação especial, com o viés neoliberal de “*correção*” das desigualdades sociais por meio do crescimento econômico do país. A aplicação de medidas de inclusão social acompanha, no entanto,

as necessidades do mercado e atende às suas leis(grifo dos autores) (Carvalho & Martins, 2011, p. 28).

O citado documento prossegue:

Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes. Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, tem a responsabilidade urgente de *atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos* (grifos nossos) (UNESCO, 1998, p. 07).

Concordamos com Carvalho e Martins (2011) em relação ao fato de que “a natureza da sociedade capitalista não comporta, a rigor, um modelo de inclusão social” (p. 17), porque se fundamenta no trabalho assalariado, na exploração do trabalho humano. E nesse modelo de sociedade constatamos sua incapacidade de efetivar a igualdade, posto que a liberdade e a igualdade “se expressam pela capacidade que os indivíduos têm de participar do mercado” (Carvalho & Martins, 2011, p. 20).

Em outro importante documento, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é assegurado que

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares devem possuir tal orientação inclusiva (p. 01).

Assim, segundo este documento, todos os governos devem atribuir “a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, no sentido

de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (UNESCO, 1994, p. 01). A função da escola é a de atender a todos.

Indagamos: E os recursos financeiros de formação profissional, para tantas proposições, em que momento são referendados? Não pudemos observar isto porque a *inclusão* real demanda dinheiro, gastos, muitos investimentos e respostas do próprio modelo de sociedade vigente ou, melhor dizendo, de um novo modelo de sociedade. É necessário transformar, investir para se construir, providenciar, adequar algumas condições para suprir a demanda e, verdadeiramente, termos o aluno incluído. Mas, atualmente, a *inclusão* tem sido vista como uma forma de poupar gastos para com a educação e, conseqüentemente, para estas pessoas que necessitam da escola especial.

O governo federal, hoje (século XXI), apresenta uma política para o fechamento das escolas especiais. A *inclusão* nas escolas regulares tem sido sinônimo de economia para o governo. No entanto, seria condição primeira investir o dinheiro, que é utilizado para atender as escolas especiais, nas escolas com proposta inclusiva, atendendo às especificidades que a escola especial atendia. Pontos salientados, retornemos.

Para Costa (2009), as Declarações defendem que toda criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos, e que as escolas devem acolher todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Destacam o entendimento de que a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. E finalizam enfatizando que *as escolas necessitam encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças*, inclusive aquelas com deficiências graves.

E Oliveira (2009, p.74) orienta: “Cabe à escola criar condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite”. Indagamos: como superar essa situação? Vimos que cabe à escola, ao aluno, às ações isoladas e descoladas de um contexto mais amplo das relações dominantes de produção a resolução da tarefa de incluir. Pensamos que, a partir destas anúncias podemos, então, esboçar nossa análise mais acurada.

1.3 DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA

De acordo com os pressupostos legais, estamos entendendo que a Educação Especial caracteriza-se como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino, compreendendo uma rede de serviços de apoio e uma diferenciação de

serviços especializados conforme o contido na Lei n. 9394/96 (Brasil, 1996). Pontuamos que estamos recuperando os escritos dos autores e assinalando que a perspectiva teórica deles (Mazzotta, 2011; Bueno, 1997) é diferente da nossa quanto ao modo de relatar os fatos e as análises feitas. Nesse sentido, sigamos nosso percurso.

Os serviços de Educação Especial incluem desde o ensino itinerante, em que os professores itinerantes especializados prestam atendimento ou consultoria às classes regulares em escolas públicas, até o ensino hospitalar e domiciliar. Também passam por modalidades intermediárias, como salas de recursos, escolas especiais e classes especiais. Este ordenamento hierárquico destes serviços, segundo Ferreira (1989), pretende indicar uma sequência de segregação crescente, partindo de situações que marginalizariam menos os indivíduos: “quanto mais exclusivamente ‘especial’ for o atendimento, maior o grau potencial de segregação” (grifo do autor) (p. 29).

De acordo com Mazzotta (2011), o principal instrumento para a educação brasileira atual é o Projeto de Lei n. 101, de 1993, da Câmara Federal, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Neste documento, a Educação Especial está contemplada no capítulo XIV, composto por três artigos. O artigo 78 a define como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. “Os parâmetros definidos neste projeto de Lei colocam, objetivamente, a Educação Especial no contexto da educação escolar; e [...] dentre os mais importantes elementos da organização da educação escolar (comum ou especial) destaca-se como fundamental o *professor*” (grifo nosso) (Mazzotta, 2011, pp. 96-97).

É sabido que um dos mais importantes documentos oficiais foi elaborado pela Secretaria de Educação Especial e publicado em dezembro de 1993, estabelecendo a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Tal política está definida na apresentação como:

[...] a *arte* de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação de interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (grifo nosso) (Brasil, 1993).

Segundo Bueno (1997), há duas posições teóricas que permeiam, sutilmente, a função social que a Educação Especial exerce na sociedade moderna e que influenciam, marcadamente, as análises sobre ela e sua trajetória no percurso da história. Vejamos.

A primeira posição teórica entende que a Educação Especial nasceu com a chamada sociedade industrial para responder aos anseios de democratização da educação; “que a educação especial nasceu com o objetivo de atender àquelas crianças que, por algumas características pessoais, não conseguiam acompanhar o ensino” (Bueno, 1997, p. 37). Esta, para o autor, é a visão liberal tradicional, de que a Educação Especial nasce para responder às necessidades da população deficiente.

A segunda posição teórica entende que a Educação Especial nasceu para segregar o indivíduo deficiente, uma vez que as instituições de Educação Especial, surgidas a partir do final do século XVIII eram, em sua totalidade, internatos. Sob a imagem de instituições que diziam responder às necessidades da população deficiente, o que existiu, na verdade, foram instituições asilares que tinham por objetivo único a separação dos anormais. Mesmo depois dos asilos serem substituídos por instituições abertas, esta corrente considera que as práticas institucionais, dentre elas as escolares, nada mais fizeram do que reiterar e contribuir para a exclusão social da pessoa deficiente (Bueno, 1997). Nossa posição é a de que a Educação Especial não nasceu má, posto que se fez de acordo com a possibilidade daquele momento histórico.

Para o autor, estas duas posições teóricas não correspondem às verdadeiras funções da Educação Especial, pois a sociedade moderna é composta por esta parcela da população e tem, como princípio básico, o acesso à cidadania, devendo oferecer a educação como direito do cidadão. Assim, a Educação Especial, desde seus primórdios no final do século XVIII, atende a dois interesses carregados de contradição: “o de oferecer escolaridade a crianças anormais, ao mesmo tempo em que serve de instrumento básico para a segregação do indivíduo deficiente” (Bueno, 1997, p. 38). Destarte, reafirmamos a contradição: o capital *promove* uma democracia que apregoa direitos, instituindo a negação das diferenças.

A sociedade industrial moderna é constituída por algumas características, das quais Bueno (1997) destaca duas relacionadas ao problema da *integração* e segregação da criança deficiente: a produtividade e a homogeneidade. A construção da sociedade industrial moderna se deu com base na produtividade. De um lado, permite a seus membros o acesso a bens, antes restritos a uma elite; de outro, só pode ser considerado cidadão, quem é produtivo. Mesmo sendo econômica a base da produtividade, ela se ampliou como valor para todas as esferas da sociedade. Nesse contexto, a escola também precisa ser produtiva, e a escola

seriada, bem como a classificação dos alunos, é uma *invenção* da escola moderna, para atender suas necessidades de produtividade. “No seu percurso histórico, ela respondeu muito mais a essa aparência de produtividade do que à instituição de processos que pudessem garantir o sucesso de escolarização a todos que nela ingressaram” (Bueno, 1997, p. 39). Então, a partir dessa produtividade, temos a visão de homogeneização:

[...] para ser crescentemente produtivo, os processos sociais devem ser homogêneos, desde a linha de montagem das fábricas, até os mais diferentes âmbitos sociais, dentre eles, a escola. Isto é, para que se possa ingressar ou se manter dentro das trajetórias organizadas pela escola, é preciso ter padrões determinados para que se possam atingir determinados resultados. Eu diria que a história da educação, da pedagogia moderna, é a história da perspectiva de homogeneização dos alunos (Bueno, 1997, p. 39).

E, em relação à questão da legislação, o autor afirma que, muitas vezes, perspectivas que parecem ser avançadas e democráticas podem ter significados sobremaneira reacionários. Por exemplo: o conceito “*portador de necessidades educativas especiais*” pode também estar significando (além de democratização) “a incorporação de um grande número de crianças, sobre as quais temos grandes dúvidas se teriam, efetivamente, algum tipo de ‘necessidade especial’. Essa é uma questão que me parece política ou legal” (grifos do autor) (Bueno, 1997, p. 41). O conceito “*portador*” nega o que a pessoa é, nega o real. Nesse sentido, podemos citar, como exemplo de *necessidade especial*, os alunos ditos com os Transtornos Funcionais Específicos (TFEs), os quais contemplam a Dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)...

Quanto à exigência de diagnóstico para o encaminhamento de crianças para os serviços de Educação Especial, o referido autor questiona a quem tem servido a caracterização, classificação, diagnóstico e a avaliação de crianças por diferentes especialidades: “Ora, como é que nós podemos funcionar na perspectiva de integração de crianças com problemas evidentes, com problemas de deficiência evidente numa escola que é seletiva, segregacionista, extremamente homogeneizadora e excludente?” (Bueno, 1997, p. 43).

Desse modo, os especialistas trabalham muito mais para confirmar e justificar a exclusão do que para pleitearem melhores atendimentos para esta população, posto que não levam em conta, muitas vezes, os processos sociais, o processo de escolarização, que são

constituidores de suas capacidades ou não. Compreendemos que o crucial e necessário é a escolarização qualificada diante de um quadro de fracasso escolar que atinge, em nosso país, 40% da população escolar. Conforme salienta Bueno (1997), esta é uma característica fundamental da escola brasileira e exerce influência grandiosa no trajeto da Educação Especial, “como avalizadora dos processos de exclusão e de justificadora da ação seletiva da escola regular” (p. 52). Como Vygotski (1997) já pontuava, podemos resumir que o problema da deficiência, dos deficientes é de origem social, visto uma sociedade excludente ditar uma escola seletiva, ou seja: visto uma sociedade que não garante o acesso comum e de qualidade a todos, com ou sem deficiências.

Os princípios ordenadores acima expostos são os de *normalização* e *integração*, os quais direcionavam [direcionam?] a política oficial para a Educação Especial no Brasil. O princípio da *normalização*, como anteriormente descrevemos, rege que a educação deve oferecer aos excepcionais condições de vida que mais próximas estejam das condições das pessoas *normais*, atendo-se para o respeito do seu direito a um atendimento diferenciado. Os dois princípios são assim definidos pelo Centro Nacional de Educação Especial – CENESP:

Integração – caracterizada como um processo dinâmico e orgânico, envolvendo esforços de diferentes segmentos sociais, para o estabelecimento de condições que possibilitem às pessoas portadoras de deficiências, com problemas de conduta e superdotadas, tornar-se parte integrante da sociedade como um todo.

Normalização – definida no sentido de proporcionar às pessoas portadoras de deficiências, com problemas de conduta e superdotadas, condições de vida similares às de outras pessoas, dando-lhes possibilidade de uma vida tão normal quanto possível (Brasil, 1986).

Vejamos como, na mais atual Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB n. 2/2001 (Brasil, 2001) – é conceituada a Educação Especial. Ela implica um “processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (p. 01). Este processo precisa “garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2001,

p. 01). Desse modo, “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (Brasil, 2001, p. 01).

Assim, cabe à Educação Especial dar a devida atenção para “as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias” [...], apoiando-se em “princípios éticos, políticos e estéticos” [...] e, então, garantir:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (Brasil, 2001, p. 01).

Antes de continuarmos, um breve adendo é pertinente. Conforme discorre Moraes (2011):

O modelo bio-psico-social pretende promover uma ampliação na compreensão das patologias, em substituição a causalidade reducionista advinda da teoria monocausal, biologicista. Sua ampla aceitação e inserção na comunidade científica se deram em muito a esta busca em abarcar o maior número possível de fatores na determinação das doenças; [...]

Começaram-se assim, estudos em aspectos como: hábitos, relações sociais interpessoais, de gênero, de especificidades culturais como a religião e etnias, entre outros, que eram negligenciados, anteriormente pelo modelo biologicista.

Alguns autores na área, tendo em vista a inclusão destes elementos na pesquisa, consideram a etiologia biopsicossocial um avanço no campo dos estudos sobre as doenças. Acreditam que as especificidades individuais e

culturais, que eram antes desconsideradas nas causalidades das doenças, podem ser abarcadas no modelo multicausal (Moraes, 2011, p. 56).

Após explicar detalhadamente acerca desta concepção, Moraes (2011) indica que: “A utilização do termo biopsicossocial, por vezes, acaba parecendo um ‘jargão’ acadêmico que não explica realmente a forma de interação dos fatores, representando uma somatória de elementos causais isolados: bio+psico+social” (p. 60).

À luz dessa análise, voltemos ao documento federal acerca da Educação Especial (Brasil, 2001). Aqueles alunos considerados com necessidades educacionais especiais (NEE) são os que apresentarem, durante o processo educacional:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, p. 02).

A presente *Resolução* ainda reitera o atendimento educacional a este alunado, o qual deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa/modalidade da Educação Básica, responsabilizando que as escolas da rede regular de ensino: tenham professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados; dividam o número de alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes, conforme o ano escolar que forem cursar, para que assim todos se beneficiem, dentro do princípio de educar para a diversidade; façam flexibilizações e adaptações curriculares, adequem metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação em acordo com o projeto pedagógico da escola; apresentem serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns, com atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial; disponibilizem outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. Todo este suporte as escolas devem ofertar, e também:

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série (Brasil, 2001, pp. 02-03).

Neste cenário de imperiosas palavras, conjecturamos a premissa: lançar à escola a tarefa de cumprir o seu papel na realização de um projeto social democrático e inclusivo significa desconsiderar as contradições impostas pelo capitalismo em seu estágio monopolista hegemônico e sob a ideologia neoliberal. Como nos elucida Barroco (2007):

Ainda que uma escola possa ter uma prática séria de ensinar a ciência, a cultura, as artes, firmando valores positivos para a formação do homem cultural, ela se depara com um movimento mais amplo de negação do conhecimento para a grande parcela da humanidade. Assim, de fato, sua possibilidade de realização de tal projeto encontra-se sobre sérios limites que não podem ser desconsiderados. [...] a escola não possui, em si mesma, o poder imediato de transformação da realidade objetiva; isto é, o de solidificação dos alicerces de uma sociedade democrática e inclusiva. A história da educação testemunha que a escola pode *divulgar* e *buscar* uma dada proposta de vida social, mas, analisando a fundo, ela não assume o papel de locomotiva, uma vez que as bases daquilo que a move e a comove não se atêm aos seus muros [...]. Considero legítima a luta pela observação e

respeito à condição que a deficiência e o desenvolvimento diferenciado do curso regular impõem, os quais têm motivado ações muito importantes por parte de diferentes segmentos e organizações, mas é preciso ter claro, também, que o preconceito, o estigma, a lógica da exclusão, etc. apresentam-se à mente das pessoas com base nas condições objetivas e, sem a superação das mesmas, a transformação pleiteada não se torna possível nos moldes como se defende e se gostaria (grifos da autora) (Barroco, 2007, pp. 19-20).

Com tal análise, a autora perscruta e sintetiza o que pressupõem as tantas leis, deliberações, resoluções, instruções – apreendidas mais de perto para esta nossa tarefa – que não é mencionado o mote: sociedade capitalista, desigualdade, interesses de classe antagônicos, objetivos de mudança nas relações econômicas e sociais... Elementos fundamentais para a análise. Duarte (2003) afirma que esta sociedade, nominada veementemente como “sociedade do conhecimento”, na verdade, é a “sociedade das ilusões”. [A possibilidade de inclusão escolar e social no capitalismo seria uma ilusão?] Nela, a escola se transforma em uma necessidade social também para transmitir a ciência, no entanto, não a ciência da história para se entender e dominar as forças sociais. A escola encarrega-se do papel de conter contradições prementes. Até quando isto é possível? E por que os postulados de Vigotski fundamentam nosso exercício de análise?

Em Vigotski, o aspecto político não se desvincula do econômico, a esfera da produção da esfera da circulação, o elevado nível de produção e acumulação de riqueza do elevado índice de miséria, a teoria da prática, a totalidade da parte, o homem particular do gênero humano, o desenvolvimento da pessoa com deficiência da pessoa sem deficiência, etc. E é justamente pelo domínio das leis da dialética que pôde avançar para além das condições imediatas, contraditórias, que se apresentavam para depois a elas voltar com elementos teóricos explicativos. Isto é de grande importância (Barroco, 2007, p. 387).

Segundo Saviani (2005a, p. 234), “o nível de desenvolvimento alcançado pelas formações sociais contemporâneas, em geral, e em particular pela educação brasileira, exige um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem os quais o indivíduo não pode ser cidadão, não pode participar ativamente da sociedade”. Sobre isso, acrescenta também Barroco (2007, p. 387):

As conseqüências de uma sociedade que tem produzido tanto conhecimento, mas que, de fato, o faz circular tão pouco, pondo a grande maioria dos indivíduos em relação apenas com informações, é uma escolarização ruim, que permite aos mesmos apenas uma apropriação mínima das produções humanas.

Imaginemos, ou nem precisemos de tal abstração, olhemos ao redor: alunos que, em sua maioria, não se apropriam dos conteúdos escolares sem ter alguma necessidade educacional especial, e aqueles que as apresentam? Onde está a *inclusão do conhecimento no processo educativo*? Uma possível resposta seria de que a exclusão do conhecimento produz, também, as necessidades educacionais especiais. E a roda gigante não para de girar, cada vez mais freneticamente.

Vivemos em um período emaranhado de contradições, em uma sociedade que já avançou o suficiente para garantir as necessidades de sobrevivência, porém que só pode realmente caminhar rumo à emancipação se as relações entre homens forem transformadas.

Os caminhos ao sucesso escolar devem ser construídos sobre políticas públicas para a educação comprometidas com investimentos no âmbito da estruturação física e funcional do Sistema Nacional de Ensino, com planos de carreira do magistério que garantam dignidade aos profissionais, mas, sobretudo, com uma sólida formação de professores e de demais profissionais que nele atuam. Ante a crescente acessibilidade à Educação Básica é preciso que ela se dê ao lado da apropriação, de fato, do saber científico sistematizado. Essa apropriação nos importa, visto que provoca o desenvolvimento de funções psicológicas superiores dos alunos. É necessário, também, que os próprios cursos de formação inicial (graduação) desses profissionais se debrucem para a análise do contexto em que se encontram a sociedade e a educação e apresentem elaborações propositivas (Barroco & Souza, 2012, pp. 112-113).

Conforme prosseguem as autoras, a proposta de *educação inclusiva* implica, para exemplificar um aspecto, que as escolas comuns se preparem para receber as pessoas com necessidades educacionais especiais, lutando por uma educação mais igual, como já indicaram

Mantoan³¹ (1997), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entre outros autores e documentos.

Compreendemos que buscar melhorias quanto à acessibilidade física e arquitetônica precisa ser considerado importante,

Contudo, consideramos que os princípios da inclusão tornam-se difíceis de serem respeitados e suas metas difíceis de serem alcançadas sem alteração na base estrutural da sociedade de classes sociais antagônica. [...] Assim, podemos considerar que sem a superação das condições próprias ao capitalismo que gera a ideologia neoliberal, a transformação de mentalidades, pleiteada pelos princípios e metas da educação inclusiva, não se torna possível de modo amplo e pleno (Barroco & Souza, 2012, p. 117).

Sabemos das dificuldades de objetivação da proposta de *inclusão*, das “indagações sobre os desafios para buscar construir a inclusão em uma escola excludente e, mais até, construir uma escola inclusiva em uma sociedade excludente” (Ferreira, 2006, p. 107). Poucas condições objetivas existem para a efetivação da proposta de inclusão. No terreno do capital, ela se configura como uma proposta que economiza gastos com profissionais e com a humanização da humanidade.

A educação escolar está sempre dimensionada nos modos de produção capitalista, posto que é reflexo e consequência do trabalho, das transformações sociais, sendo determinada por elas e as determinando. Dessa forma, a educação e as políticas públicas representam a sociedade num dado momento histórico e suas transformações econômicas e sociais.

Então, a escola implicada nesta categoria dialética reflete a sociedade na qual se insere e oferece, com diminuta equidade, mínimas condições de acessibilidade em todos os aspectos a seus membros (Carvalho, 2001). Esta premissa nos direciona à análise de que a defesa e o direcionamento de ações, para a promoção de escolas inclusivas, “não dependem só e apenas dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais[...]” (Carvalho, 2001, p. 15).

³¹ Uma ressalva: salientamos que Maria Teresa Eglér Mantoan defende a inclusão total de alunos e a tarefa da escola (como principal) em dar conta dela: “cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos” (Mantoan, 1997, p. 68). Desse modo, faz uma defesa à inclusão que não considera as leis do sistema de produção capitalista. E hoje, após alguns anos, se fala em inclusão com responsabilidade.

Saviani (2003) referencia que o papel da escola é socializar o saber sistematizado, ou como menciona Vygotski (1995), desenvolver as funções psicológicas superiores do aluno, por meio da aprendizagem, da apropriação dos conteúdos escolares³². Todavia, a transmissão do conhecimento científico, elaborado e sistematizado ao longo da história da humanidade, deveria ser estendida a todos, independente da etnia, credo, cor, necessidades educacionais especiais, econômicas, sociais. Deveria e deve, mas os discursos e documentos oficiais regulamentam o direito de todos à educação, mesmo não garantindo *in loco* este direito, pois é transferida ao esforço e à capacidade intelectual do indivíduo – postulado do ideário burguês – toda a responsabilidade pela sua aprendizagem, a dificuldade para ela e, conseqüentemente, a (não) emancipação humana.

Ross (1998) nos mostra que o ideário democrático da igualdade está cada vez mais distante da realidade e, também, *colado* nos projetos políticos pedagógicos e em documentos da esfera federal, estadual e municipal. É propagada a dignidade e a liberdade, reproduzindo, ideologicamente, uma suposta democracia. Há o reconhecimento de que todos somos iguais, embora alguns tenham diferenças... Nesse compasso, as diferenças são negadas, e são oferecidas aos ditos *iguais* oportunidades que não impulsionam o desenvolvimento de suas potencialidades, assim como para o acesso coerente e mais amplo ao mundo do trabalho e das relações sociais.

Saviani (2000) elucida que, discutir os mecanismos históricos utilizados pela burguesia para negar a igualdade real na escola, indica “a pressão em direção à igualdade real (na escola), implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, à distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis” (p. 59). Mas, a rede que contempla as contradições é velada e precisamos continuar descortinando. Desse modo, segundo Nagel (2010a, p. 04), a escola

[...] teria, até meados do século XX, a bem definida função de educar, de alterar comportamentos, de formar gerações competentes para as mais diversas profissões - dentro da pós-modernidade, ela perde, em grande parte, a possibilidade de realizar tais encargos com sucesso. Submersa nessa cultura do individualismo exacerbado, com todas as suas variantes e/ou derivações, a escola pouco dispõe de armas para redirecionar ou redimensionar os processos educativos. Isso porque mudar o homem implicaria em contestar e/ou alterar características culturais. [...] Como superar essa cultura quando sua premissa está exatamente na defesa do

³² Discorreremos sobre essa temática na Seção II.

direito individual? [...] Como pensar, pois, uma relação educativa entre homens, ou para homens, desprovidos do sentimento de polis, de comunidade?

A legítima educação é entendida em sua perspectiva transformadora, portanto Nagel (2010b, p. 57) a define:

[...] a concepção de educação aqui defendida não inclui a manutenção da ordem existente ou a manutenção de um determinado estágio atingido. Não inclui, portanto, qualquer sinalização que instigue para a repetição do homem em si mesmo, tal como se encontra, ou para a reprodução da sociedade em sua última organização ou estruturação. Educar seria, pois, eliminar algo – estágio, processo, comportamento, atitude, hábito ou valor – substituindo por outros movimentos ou habilidades consideradas de maior relevância para a sociedade. Educar seria, assim, modificar algo, no indivíduo, nas relações interpessoais, sob as premissas da totalidade e da universalidade.

Entretanto, Nagel (2010b) explica que o descrédito na possibilidade de transformar, ou de educar, é a expressão da consciência a-histórica que vem se agigantando em todos os indivíduos, no Brasil, principalmente, a partir do final dos anos de 1980.

Na verdade, essa mudança geral na condição humana se inicia, lentamente, após a Segunda Guerra Mundial, no interior do movimento econômico singularmente denominado de **Toyotismo**, que passa a exigir um novo tipo de homem para, mantendo as relações instituídas, reduzir e agilizar, com o máximo de racionalidade, a mão-de-obra necessária ao capital. Esse movimento, que desemboca na chamada **economia flexível**, já visível em termos mundiais após a década de 1990, substitui a estrutura e organização do trabalho na forma taylorista/fordista, típica da produção em massa, e exige processos educativos para a sua instauração mais rápida. [...] Nesse processo de recuperação da estrutura produtiva para melhoria dos níveis de acumulação, organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas

para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), contribuem significativamente para a explicitação da forma nova de pensar e de educar. A partir da década de 1990, investem e financiam os meios e os modos mais seguros para universalizar a transformação dos comportamentos humanos (grifos da autora) (Nagel, 2010b, p. 60).

Portanto, o que podemos apreender é a hegemonia da não relação do movimento econômico com a educação, a separação dos indivíduos das relações sociais, a lógica formal imperativa. Nagel (n.d1) coloca que todo processo educativo tem como meta a alteração de comportamentos para o homem avançar quanto aos produtos para satisfazer, resolver suas necessidades, e “essa vontade educativa expressa o movimento da sociedade e essa, por sua vez, incorpora uma luta de interesses opostos ou mesmo uma contenda de perspectivas antagônicas” (p. 01). A vontade educativa hegemônica expressa, fundamentalmente, as tendências da produção social vigentes.

O neo-liberalismo resgata, enfim, com intenções modernizadoras, os pressupostos que organizaram e sedimentaram a sociedade produtora de mercadorias a partir do século XV, e afirma, de modo dogmático, a-histórico, a superação das dificuldades sociais da atualidade pela mera reprodução desse homem já consagrado. [...] os princípios emulados e exaustivamente divulgados na década de 90, para a formação do “novo homem” capaz de enfrentar o século XXI, são meras repetições retóricas dos pressupostos que um dia foram fundamentais para a gênese e desenvolvimento da sociedade capitalista. [...] Na defesa de um humanismo (ingênuo), ou melhor, na educação para a convivência (pacífica) com o diferente, é retomada a exigência da tolerância, agora como uma obrigação escolar antes não lembrada. [...] os educadores da atualidade se lançam em uma cruzada na defesa da manutenção dessa mesma sociedade (Nagel, n.d1., pp. 09-10).

A educação, então, não tem novas premissas, mas volta à sua raiz, reconstruindo o homem burguês, sua forma de ser e pensar:

[...] Os *Planos de Governo*, as *Diretrizes Educacionais*, os *Pareceres dos Conselhos de Educação*, Os *Parâmetros Curriculares*, com suas metas ou propostas educacionais definidas e justificadas que o digam, posto que expressivamente reveladores de uma servidão voluntária ao modo de produção que apenas se atualiza (grifos da autora) (Nagel, n.d2., p. 09).

A função da educação é dada pela sociedade e esta tem negado nas escolas a essencialidade dos conhecimentos clássicos, científicos. Vemos, em escala cruel e crescente, que o conhecimento não tem sido apropriado por uma grande parcela de indivíduos – não somente pelos alunos encaminhados às salas de recursos –, por todas as classes sociais, de acordo com o assustador índice de fracasso escolar. Estamos em meio ao processo de globalização, no qual novas funções (ou disfunções) são postas à instituição escolar, à tarefa do professor, seja no âmbito pedagógico ou quanto às questões políticas e sociais. Muitas ocorrências acabam por impedir o professor de ter uma sólida formação e, até, mínimas condições objetivas para exercer a função de ensinar, exercer a atividade de ensino. Um grande ponto de entrave é o precário investimento financeiro do próprio governo, que se reflete nas situações físicas e estruturais de escolas³³. Facci (2004) enfatiza que a Teoria do Professor Reflexivo, a Pedagogia das Competências e o Construtivismo têm conduzido o processo de formação e atividade docente, e as mesmas contribuem para a desvalorização do trabalho do professor.

A função ideológica desempenhada pela crença na apregoada sociedade do conhecimento, segundo Duarte (2003), tem a função primeira de

[...] enfraquecer críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (grifos do autor) (p. 14).

Tais questões, disseminadas como poeira ao forte vento, somente enfatizam e nutrem a sociedade das ilusões, a sociedade da falta para muitos, a sociedade do muito para tão

³³ É importante conhecer os índices em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) e a renda *per capita* investidos na educação; por exemplo: no Brasil e na Suíça...

poucos. Considerar as condições histórico-sociais que produzem este contexto, a sociedade de classes antagônicas é o rumo para compreender o que Silva (2005, p. 159) também nos apresenta: “em decorrência da globalização da economia e reestruturação produtiva, novos procedimentos pedagógicos são acrescentados à instituição escolar, a produção flexível passa a exigir um novo tipo de orientação pedagógica para um novo tipo de trabalho e trabalhador”. O desmonte da orientação pedagógica, agora com vistas ao não trabalho, pois a urgência é formar para consumir.

Portanto, imbuídos dessa discussão, na próxima Seção trataremos da educação e o processo de humanização, e da formação do professor na sociedade neoliberal em questão.

2. A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

*“Então, a Sala de Recursos... Embora a gente acabe, também, (...).
Por mais que a gente tente fazer um trabalho diversificado,
a gente acaba, também, trabalhando a leitura,
as operações, tudo” (Professora Ágata³⁴).*

Iniciamos esta segunda Seção ilustrando um pequeno trecho da fala de uma das professoras entrevistadas, da Sala de Recursos Multifuncional, porque podemos indagar, a partir dela, se esta sala perde o foco na aprendizagem, se existe uma clareza por parte dos professores de qual (ou quais) objetivo eles querem chegar e se, então, o trabalho docente se constitui em uma atividade de ensino – voltada para fins conscientizados. O trabalho diversificado, ao qual refere-se a professora Ágata, dicotomiza-se do ensino da leitura e das operações?

Para iniciar nossa discussão sobre a humanização do aluno, sua aprendizagem e desenvolvimento das funções especificamente humanas, destacamos que: “A educação é a formação do indivíduo enquanto um ser essencialmente social e histórico” (Duarte, 2001, p. 15) e que ela, enquanto educação escolar sistematizada, provoca intencionalmente o vir-a-ser do sujeito, humanizando-o por meio do conhecimento elaborado e objetivado no decurso da história da humanidade.

Como estamos propondo, em nossa pesquisa, compreender a prática, como atividade de ensino ou não, do professor de Sala de Recursos Multifuncional o que, por consequência, promove a aprendizagem dos alunos e seu desenvolvimento, compete-nos explicar que esta Sala, na atualidade no Estado do Paraná, é o espaço escolar para o qual alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos (Paraná, 2011) são encaminhados – após uma avaliação psicoeducacional no contexto escolar –, na tentativa de que alcancem a efetiva apropriação dos conteúdos científicos transmitidos pela escola. Desta forma, na presente Seção temos o objetivo de elucidar o processo de humanização, fundamentando-nos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural; trazer a questão da formação de conceitos, a relação aprendizagem e desenvolvimento e a mediação do professor para a aprendizagem formal.

³⁴ Os nomes aqui empregados são fictícios.

Com base nos pressupostos desta ciência psicológica, defendemos que a educação escolar é muito importante para que o homem se aproprie do conhecimento cultural e historicamente acumulado, para que se constitua como sujeito capaz de pensar a realidade. Neste solo, firmaremos nosso estudo para explicar tais premissas.

2.1 A EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO HOMEM

Em primeiro e indiscutível lugar, destacamos a afirmação de Leontiev (1978a, 1978b) de que a sociedade humana deve ser compreendida como determinante na formação da estrutura da atividade humana, que a constituição psicológica dos indivíduos/alunos da sala de recursos, sua aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, assim como a mediação do professor desta sala, em particular, depende diretamente do grau de desenvolvimento das forças produtivas do grupo social a que pertencem. A consciência depende do modo de vida, como mostraram Marx e Engels (1979) ao criticarem a filosofia idealista alemã herdeira de Hegel:

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como produto do próprio indivíduo vivo; na segunda, que é a que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como sua consciência, unicamente como a consciência destes indivíduos que têm uma atividade prática³⁵ (pp.37-38).

A apropriação da cultura, por todos os homens, acontece nas relações sociais, lugar em que a mediação conduz o homem à aprendizagem e ao desenvolvimento das características essencialmente humanas, como o uso da linguagem, dos instrumentos, dos signos. Tais características possibilitam a satisfação de suas necessidades, por meio do trabalho e, por sua vez, criam outras necessidades, resultando no aperfeiçoamento constante do domínio do homem sobre a natureza (Leontiev, 1978a).

Isto indica a diferenciação do homem e do animal, ou seja, no homem há o predomínio da cognição sobre o aparato biológico, superando as funções psicológicas elementares que o compõem. E elucidamos a cognição como a utilização das funções

³⁵ Perguntamos: o que as leis expostas na Seção I revelam da consciência?

psicológicas superiores (memória mediata, planejamento, atenção voluntária, entre outras funções), as quais se desenvolvem mediante possibilidades oferecidas pelas condições sociais, históricas, culturais e educativas.

As características de aprendizagem e desenvolvimento de cada ser humano/aluno estão intimamente relacionadas à apropriação do legado cultural da humanidade. O comportamento e a capacidade cognitiva do homem dependerão de sua história educativa e esta sempre será produzida de acordo com os determinantes do contexto social e da época em que ele se insere. Assim, partimos da concepção de mediação, aprendizagem e desenvolvimento socialmente construídos, mediatizados, ou seja, formados nas relações sociais, históricas, interpessoais. Consciência e pensamento constituem-se, para a Psicologia Histórico-Cultural, pela linguagem, e esta é a apropriação do pensamento, o qual é socialmente produzido e se caracteriza como uma das funções psicológicas superiores do ser humano.

A Escola de Vigotski objetiva compreender o homem em sua totalidade, o qual é produto da história da humanidade, se relaciona com a realidade material, a transforma e é transformado por ela. Tal Escola sustenta a abordagem histórico-social do psiquismo humano, na qual a cultura, então, supera o aparato biológico. Leontiev (1978a), este importante representante da Psicologia Histórico-Cultural, postula que o homem nasce hominizado, mas para se tornar humano ele precisa conviver e se apropriar do que os homens já produziram. Nesse sentido, Leontiev (1978a, p. 267) apresenta a seguinte ideia: “Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”(Grifo do autor).E esse processo é a educação.

Para Duarte (2003), esta concepção histórico-social do processo de conhecimento e do trabalho educativo precisa fundamentar-se na análise das especificidades do mundo social perante as características do mundo da natureza³⁶. Estamos elucidando que os fundamentos de

³⁶ Esclarecemos que um modelo de conhecimento biologizante, como o modelo interacionista, não é coerente com os postulados ontológicos de uma concepção histórico-social dos seres humanos, porque, nessa concepção, sujeito e objeto de conhecimento são históricos e a relação entre eles também o é. Então, para compreender essas especificidades não é possível adotar o modelo biológico da interação entre organismo e meio, conforme propõe o Construtivismo. Vale ressaltar que o modelo interacionista aqui é adotado como sinônimo do Construtivismo, tendência pedagógica que tem influência na educação. Esta concepção de aprendizagem, conforme propõe Facci (2004), não valoriza a historicidade do conhecimento de que estamos falando, posto que o importante nela é a “percepção” do aluno sobre a realidade imediata, e o conhecimento deve ser “construído” por ele. Se ele deve ser

aplicação do pensamento da Escola de Vigotski à constituição do sujeito são inseparáveis da educação e afirmando que a Psicologia Histórico-Cultural considera a história da natureza orgânica, mas sobretudo a evolução da vida para a história social, na qual existe a realidade humana, que é histórica e cultural. E neste processo se dá a constituição do sujeito, ou seja, da realidade humana.

A partir desses pressupostos, compreendemos que a prática educativa sempre está ligada à forma que se supõe que o indivíduo aprende, à concepção de aluno, do processo de ensino e aprendizagem. E, para Vigotski, o homem se desenvolve obrigatoriamente num processo educativo – entenda-se educação escolar, formal, sistematizada –, aí se dá a constituição de sua humanização. O ensino, a apropriação do conhecimento, é o caminho para a ampliação da capacidade de estabelecer relações, de abstração, de ser no mundo com validade social, com consciência. Como o trabalho e a educação são os alicerces que humanizam o homem, entendemos serem indissociáveis da composição de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Como relação dialética do homem com a história – sendo ele seu produto e produtor – pelo trabalho é que ele manifesta suas forças subjetivas que se exteriorizam nos produtos de sua atividade. Saviani (2004, p. 34) afirma que “Marx empenha-se em compreender a essência humana no desenvolvimento histórico no qual ela se manifesta, primeiro como negação e, depois, como realização”. É correto afirmar que o homem define-se, nesta perspectiva marxiana, como conjunto das relações sociais, como sujeito histórico e social.

Sobre isto, temos a assertiva de Markus (1974, p. 88): “o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e idéias que foram criados pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor” [levar o outro a tal, isso é educação]. Desse modo, para fazer parte do gênero humano o homem precisa ser educado. A criança, para agir humanamente diante dos objetos de seu meio – produtos de trabalho anterior – deve desenvolver em si a faculdade de seu uso. E esta faculdade só acontece com a mediação dos adultos, da escola, da sociedade, da coletividade. E maior/diferenciada deve ser a mediação do professor quando se trata de

alunos que não conseguem aprender, como é devido, e precisam de uma sala extra – a Sala de Recursos Multifuncional – para tanto.

Quando Vigotski (2001) estudou as funções psicológicas da criança, constatou que o “amadurecimento”, desenvolvimento destas se deve ao auxílio e à participação do adulto. E “a essa colaboração original entre a criança e o adulto é que se deve o amadurecimento precoce dos conceitos científicos” (Vigotski, 2001, p. 224). Cabe dizer que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos significativos mediados pela educação, pelo ensino, pelo professor. Sem estes conteúdos, o aluno não terá possibilidade de participar verdadeiramente da sociedade. A complexidade desse processo e do já elaborado requer organização da educação por meio de escolas e a criação de currículos. Assim, aprofundaremos um pouco mais acerca da formação dos conceitos no próximo item deste trabalho.

Segundo Saviani (2004), o aluno, como indivíduo concreto, sintetiza as relações sociais que compõem a sociedade em que vive e seu interesse volta-se então à apropriação das objetivações humanas: o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade/trabalho e pertencentes à forma social de que o aluno, a criança, participam. Desse modo,

Efetivamente, à luz dessa concepção, o currículo escolar deve dispor, de forma que viabilize a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas anteriormente referido. E o professor, ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski (Saviani, 2004, p.49).

O ensino, seu objetivo e resultado ocorrem em condições históricas, então para que os homens se humanizem é fundamental que se saibam constituidores e constituintes dessa história; ou seja, sejam sabedores do que vivem, sejam ensinados a olhar além do óbvio, “pois pouca atenção dedicamos ao que nos parece óbvio, e a obviedade obscurece a nossa razão” (Martins, 2004, p. 54). Isso implica em dizer que os problemas decorrentes da nossa sociedade precisam ser superados com ações coletivas, os indivíduos precisam aprender a ter capacidade de compreensão da realidade posta além das aparências, isto é, enxergar para além

da realidade imediata. E a educação, o ensino, que objetivam seu trabalho com vistas à aprendizagem do aluno, significam a transmissão da riqueza intelectual e a possibilidade dessa ampliação do entendimento da realidade.

Segundo Martins (2004), a educação, concebida como elemento da constituição humana, é um processo inerente para o desenvolvimento humano, pela qual o homem adquire suas especificidades ao longo do desenvolvimento histórico-social. A educação engloba o que é socialmente elaborado, objetivado, como os objetos, produção de instrumentos, costumes, significações, conhecimentos, linguagem – que são apropriados nas relações interpessoais por exigências de humanização. Nesse sentido, a educação – inclusive e destacadamente a Educação Especial – age para e com um ser dotado de possibilidades e consolida suas propriedades enquanto homem. Desse modo, deve ter um método coerente com esta concepção de sujeito/aluno, um método em que se estabeleçam relações mediante a contextualização dos conteúdos, a criticidade e a preocupação em mostrar as contradições.

Afirmamos que esta concepção material de educação confirma possibilidades de pensar sobre a prática social, a vida material e as relações existentes, embora nem sempre isso se dê. Uma educação que afirme a teoria e valorize o conhecimento. Por isto, ser conhecedor dos conteúdos escolares, do conhecimento como derivado das experiências sociais, do mundo material é requisito ao professor para dirigir o ensino a não mera reprodução do que está posto. Igualmente ser conhecedor do fato de que a mediação sistematizada é desencadeante do conhecimento, e de quais são as contradições (que fazem parte da sociedade) que cercam a educação. Posto que a sociedade humana nunca existiu, e não existe, sem a transmissão de conhecimentos, a condição material de vida é que determina a constituição da inteligência.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a apropriação e a objetivação – atividade mental e física do homem transferida para o objeto (Duarte, 2001) – é que nos dão as particularidades, no que diz respeito à forma de cada um ser, fazer e agir no mundo. Essa objetivação deverá ir do objeto para o sujeito, processo este chamado de apropriação da cultura pelos indivíduos, que ocorre somente com a mediação de outros indivíduos e no processo educativo, resultante da aprendizagem. E, nesta corrente, a Psicologia Histórico-Cultural se propõe a compreender o mundo externo, as mediações, as contradições, a objetividade para explicar a constituição humana.

O trabalho da educação está em sistematizar os conteúdos científicos, transformá-los em saber escolar, transmiti-los aos alunos na atividade de ensino; deve assumir uma tarefa

mediadora com o objetivo de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, continuamente ampliar suas potencialidades atuais e contribuir [efetivar] para o surgimento de outras. Uma práxis que crie condições para que o aluno, com ou sem deficiências e/ou dificuldades, aprenda. A escola e o professor são muito importantes para o desenvolvimento psíquico dos alunos. Reiteramos tais proposições no fato de que a escola está organizada e também mantida pelo Estado e, por isto “cabe ao Poder Público se responsabilizar plenamente por elas, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas” (Saviani, 2005a, p. 04).

Contudo, “as políticas educacionais que se procurou implantar nos anos de 1990 tenderam a apelar para a parceria da iniciativa privada, seja das empresas, seja dos cidadãos de modo geral, pela via do trabalho voluntário, na manutenção e operação da escola pública (Saviani, 2005b, p. 13). Porque a pertinência do Poder Público não logrou êxito, como apregoado e, também, já que o conceito de Estado, de acordo com o pensamento marxista, revela que ele tem como função “assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe” (Sanfêlice, 2005, p. 90). E esse autor segue corroborando tal fato em outra afirmação: “o Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com a sua autonomia relativa” (p. 91).

O *combate* a ser travado: “uma escola de cultura geral para as classes dirigentes e uma escola do trabalho produtivo e alienado para os jovens das classes populares filhos dos trabalhadores” (Frigotto, 2005, p. 248). Então, o sentido de educação básica há que ser recuperado: “que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar, compreender o mundo da natureza, das coisas, e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico” (Frigotto, 2005, p. 249).

Um dos *caminhos*: na perspectiva vigotskiana, segundo Facci (2007), a prática pedagógica é uma ação planejada e consciente [é atividade de ensino] que influencia o desenvolvimento psicológico do aluno. O professor cumpre o papel de mediador entre os conteúdos curriculares e o aluno, para suscitar-lhe o desenvolvimento das funções superiores. “A capacidade de abstrair, a memória lógica, o planejamento, entre outras funções, são adquiridas por meio das relações sociais” (Facci, 2007, p. 147). A autora continua destacando a mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

A formação das funções psicológicas superiores (FPS) é decorrente do caráter mediatizado da atividade humana, e amplia as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade. [...] O desenvolvimento das formas superiores de comportamento está sujeito à evolução da cultura humana e muda em função das transformações histórico-sociais (Facci, 2007, p. 147).

Como exemplo, podemos citar a linguagem, que é uma objetivação humana, genérica e todos os seres humanos têm que se apropriar dela para poderem viver. A linguagem escrita também é uma objetivação genérica, mas na sociedade brasileira muitos indivíduos – e aqui destacamos os alunos encaminhados às salas de recursos –, devido às relações sociais de dominação, não se apropriam dessa objetivação e de todas as outras que exigem a mediação dela. Pelo fato dos homens nascerem e viverem em sociedade, a formação da individualidade é necessariamente a sua formação enquanto ser genérico, pertencente ao gênero humano. Porém, na história humana, esta formação é a própria formação do indivíduo para um papel no âmbito das relações sociais de dominação (Duarte, 2001). Para se formar como um ser humano, o indivíduo tem que se formar como um ser social. Então, no que diz respeito à formação social do indivíduo, a teoria vigotskiana se posiciona em relação ao seu vir-a-ser, e não estaciona no conhecimento do que ele é.

Como Vigotski (2000) determinou a origem social da consciência, sendo a linguagem sua constituinte, deixou evidente então que a constituição humana não existe por si mesma afastada da dimensão social e de suas causas, mas existe a partir das relações sociais. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento são construídos na relação educativa com o outro/mediador e a linguagem é constituinte do comportamento social, da aprendizagem, do desenvolvimento e da consciência.

Especificamente em relação à escola, à sua função para a constituição da humanização/aprendizagem do aluno trazemos uma assertiva: a atividade intelectual é inseparável das relações sociais humanas que ela cria e que determinam a consciência dos homens. Assim, o indivíduo só pode constituir-se como homem, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens, por meio da educação. Por quê?

Vygotsky e Luria (1996) postulam que o desenvolvimento do comportamento do homem é sempre condicionado pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade, e não pelas leis da evolução biológica. Desse modo,

No processo de seu desenvolvimento, a criança não só cresce, não só amadurece, mas ao mesmo tempo – e isso é a coisa mais fundamental que se pode observar em nossa análise da evolução da mente infantil –, a criança adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamento. No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também *se torna reequipada* (grifos dos autores) (Vygotsky e Luria, 1996, p. 177).

E este “reequipamento” provoca maior desenvolvimento e mudança na criança ao longo do percurso da transformação em “adulto cultural”. A cultura desenvolve, no ser humano, métodos cada vez mais novos, transformando, por exemplo, a memória natural em memória “cultural”. E o efeito da escola é similar: “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). Vemos o destaque dado à escola, à transmissão da cultura.

O desenvolvimento é, então, “metamorfose cultural, reequipamento cultural” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 194), pois o próprio homem é um ser social, as condições sociais e culturais o modificam imensamente, fazem desenvolver nele uma gama de novas formas e técnicas em seu comportamento. Vygotski (2001) afirma que durante a idade escolar o centro do desenvolvimento da criança está na transição das funções inferiores da atenção e da memória para as funções superiores da atenção voluntária e da memória lógica. As funções psicológicas superiores são marcadas pela intelectualização e pelo domínio, ou seja: pela tomada de consciência e pela voluntariedade. E “o desenvolvimento desta capacidade é o que constitui o conteúdo fundamental de toda a idade escolar” (Vygotski, 2001, p. 209). E de todas as crianças, *incluindo* aquelas denominadas *diferentes*.

Desse modo, lembremos sempre o postulado por Karl Marx (1818-1883), de acordo com Saviani (2004), em seus “*Manuscritos*”: ele faz o estudo da essência humana e afirma

que ela consiste no trabalho, portanto, a existência do homem é produzida pelos homens – e a aprendizagem escolar é possibilitada pela mediação, pela atividade de ensino –, e não dada pela natureza.

Diferentemente dos outros animais, que têm sua existência garantida pela natureza, bastando-lhe adaptar-se a ela para sobreviver, o homem necessita fazer o contrário. Precisa agir sobre a natureza, transformando-a e ajustando-a às suas necessidades. Em lugar de adaptar-se à natureza, tem de adaptar a natureza a si. E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho. Portanto, é pelo trabalho que os homens se produzem a si mesmos. Logo, o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana (Saviani, 2004, p. 28).

Porém, segundo Marx, a essência humana, na sociedade capitalista, é alienada, posto que é negada nas relações que os homens mantêm com os produtos, os resultados de seu trabalho, com seu trabalho e com os outros homens. Alienação entendida como a não consciência da própria situação vivida, na qual os homens não se sabem sujeitos da história, de seus atos. Dessa maneira, a

[...] ‘alienação’ da vida do homem tem por conseqüência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência (grifo do autor) (Leontiev, 1978a, p. 122).

Discorrendo um pouco a mais sobre esta questão, respaldamo-nos em Leontiev (1978a), que explicita o quanto as relações objetivas produzidas e construídas pelo desenvolvimento da propriedade privada determinam as propriedades da consciência humana nas condições da sociedade de classes. E, inseridos em uma sociedade em que:

[...] a grande massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam ('se alienam') do próprio homem. O resultado é que a sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente (Leontiev, 1978a, p. 121).

Então, a forma de constituição essencialmente humana fica imbuída da contradição da sociedade capitalista, que expropria do ser humano a relação com as condições objetivamente necessárias à vida. Leontiev (1978a) afirma que na origem, o trabalho do homem não estava separado das suas condições materiais. No entanto, o homem é expropriado do que o torna homem nas relações sociais capitalistas: ele precisa vender a sua força de trabalho para sobreviver.

Como dito anteriormente, o psiquismo humano só é possível ser compreendido de modo essencialmente histórico, isto porque o meio socialmente histórico faz o homem se desenvolver, sendo sua atividade principal o trabalho. E o trabalho constrói também sua essência humana. Assim, o aprendizado do homem (e o ensino a ele efetivado) é compreendido tão somente se for compreendida sua base filosófica, analisando a concepção de ensino e a forma que se ensina.

Ante o exposto, busquemos fazer esta relação direcionada à prática do professor de sala de recursos multifuncional. Assim, cabe dizer que em consonância com L. S. Vigotski e A. Luria, A. N. Leontiev embasa-se no materialismo histórico para explicar como devem ser mediadas as atividades pedagógicas e sempre enfoca que estas devem prever a participação ativa dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Posto isso, necessário se faz pontuarmos aqui alguns de seus conceitos, já que nosso intuito é analisar se a prática do professor desta sala constitui-se atividade de ensino ou ação, questionando até que ponto esse homem/aluno da Sala de Recursos tem tido possibilidade de se humanizar a partir do ensino que nela se efetiva – a partir do conhecimento transmitido por este professor.

2.2 A ATIVIDADE, SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES E O DEVIR DO HOMEM

Para Leontiev (1978b), a atividade laboral, produtiva, que se realiza por meio de instrumentos, nos remete ao fato de que a atividade é social desde seus primórdios e só se desenvolve mediante a cooperação e a comunicação dos homens. O instrumento mediatiza a

atividade que vincula o homem não só ao mundo dos objetos, mas aos outros homens. E, graças ao instrumento, a atividade do homem “*absorve a experiência da humanidade*” (grifos do autor) (p. 77). Desta premissa derivam as funções psicológicas superiores, que se formaram no plano histórico e social.

Diante disso, o autor afirma que “os processos psicológicos superiores específicos do homem podem nascer unicamente da interação do homem com o homem, [...]” (Leontiev, 1978b, p. 78); isto é, como processos interpsicológicos e, somente depois, podem ser efetuados pelo homem de forma independente, transformando-se em processos intrapsicológicos. Desse modo, o sujeito é resultado de sua própria atividade, por meio de instrumentos e signos, e este processo é histórico, social e cultural – o que também nos remete a Vygotsky e Luria (1996) quando enfatizam que a nossa consciência é de natureza social e cultural. E acrescentam que cada uma das atividades simbólicas da criança constituiu, antes, formas sociais de cooperação e sempre preserva, neste percurso, o método social de funcionamento. “Se revela aqui a história das funções psíquicas superiores *como a história da transformação dos meios de comportamento social em meios de organização psíquica individual*” (grifos dos autores) (Vygotski & Luria, 2007, p. 51). Nesse sentido, reforçamos uma premissa fundamental do desenvolvimento das funções psíquicas superiores:

A história do desenvolvimento de cada uma das funções psíquicas superiores não constitui uma continuação direta e um ulterior aprimoramento da função elementar correspondente, senão que implica uma mudança radical da própria direção do desenvolvimento e o avanço subsequente do processo por linhas completamente novas: cada nova função superior constitui, assim, uma neoformação concreta (Vygotski & Luria, 2007, pp. 51-52).

Sob tais postulados, acerca do processo de desenvolvimento do que é humano, continuaremos esta discussão com base em Leontiev (1978b). Segundo o autor, a vida humana é o conjunto de atividades que se substituem umas às outras. “É na atividade onde se produz a transição do objeto para sua forma subjetiva, para a imagem; por sua vez, na atividade se opera também a transição da atividade a seus resultados objetivos, a seus

produtos” (p. 66). Então, a atividade “é um processo no qual se concretizam as transições recíprocas entre os polos ‘sujeito-objeto’ ”[...] (grifos do autor) (Leontiev, 1978b, p. 66).

A atividade, “a nível psicológico, é a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em que orienta o sujeito no mundo objetivo [...]. [...] um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento” (Leontiev, 1978b, p. 67). E a atividade de cada homem, de cada professor depende do lugar que ocupa na sociedade, das condições materiais que possui e de como vive em tais condições e circunstâncias³⁷.

Quanto ao conceito de necessidade, Leontiev (1978b) nos alerta que é preciso diferenciá-la como condição interior (um estado de necessidade do organismo), e a necessidade como aquilo que orienta e regula a atividade concreta do sujeito no meio objetivo. “Em sua função orientadora é onde a necessidade constitui o objeto do conhecimento psicológico” (Leontiev, 1978b, p. 71). E quanto à necessidade, em nível psicológico, nos explica que “o desenvolvimento das necessidades se opera como desenvolvimento de seu conteúdo objetivado” (p. 71). Por isto, aparecem novas necessidades no homem, visto que “na sociedade humana os objetos dessas necessidades se produzem, e graças a isso – disse Marx – se produzem também as próprias necessidades” (Leontiev, 1978b, p. 71).

Na coletânea organizada por Smirnov et al. (1969), os diferentes autores postulam que toda atividade do organismo está dirigida para satisfazer as necessidades mais elementares e indispensáveis para manter e desenvolver sua vida. Por exemplo, temos a necessidade de alimento e, quando este falta, o organismo reclama a satisfação desta necessidade. E a atividade do homem irá se dirigir para satisfazer suas necessidades. “*O traço principal e primeiro de toda necessidade é que esta tem um objetivo: se tem necessidade de algo, de um objeto material determinado, ou de um resultado ou outro de uma atividade*” (grifos do autor) (Leontiev, 1969, p. 342). Importante complementar, segundo tal autor, que o surgimento de novas necessidades ao longo do desenvolvimento histórico-social da humanidade está ligado ao surgimento de novas maneiras de satisfazê-las, posto que as necessidades dos homens estão determinadas pelas condições sociais de vida.

³⁷ Uma reflexão: a análise da atividade é que serve de suporte para a avaliação psicoeducacional, em se tratando da Educação Especial.

O conceito de motivo é pontuado por Leontiev (1978b) como material e ideal, tanto dado na percepção, como existente só no pensamento. Mas, ele assinala que: “O fundamental é que por trás do motivo está sempre a necessidade, que aquele responde sempre a uma outra necessidade” (p. 82). Estamos compreendendo que o conceito de atividade está atrelado ao conceito de motivo, que não existe atividade sem motivo, por exemplo: “a atividade ‘não motivada’ não é uma atividade que carece de motivo, senão uma atividade com um motivo subjetiva e objetivamente oculto³⁸ (Leontiev, 1978b, p. 82). E em Leontiev (1969, p. 346) observamos que denomina “*motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a atuar e dirige esta atuação para satisfazer uma necessidade determinada*” (grifos do autor).

Não podemos deixar de acrescentar que o que compõe algumas atividades dos homens são as ações que eles realizam. “Denominamos ação ao processo subordinado à representação que se tem do resultado que deve ser conseguido, ou seja, ao processo subordinado a um fim consciente” (Leontiev, 1978b, p. 82). Isto é, ações são processos orientados para um fim. Como a dialética permeia a Psicologia Histórico-Cultural, o conceito de motivo se correlaciona ao conceito de atividade, e o conceito de fim ao conceito de ação. A atividade contém o motivo, que se dirige para um fim, por meio de uma ação; “as ações que a atividade executa são impulsionadas por seu motivo, mas estão orientadas para um fim” (p. 83). E a atividade é realizada por um conjunto de ações que se subordinam a “*fins parciais*” (grifos do autor) que podem ser desvinculados do fim geral.

Leontiev (1978b) explica que a ação que se executa responde a uma tarefa e esta é um fim que se dá em determinadas condições. Por isso a ação tem uma qualidade especial: especificamente os meios com os quais ela é executada. As ações estão relacionadas aos fins, as operações com as condições. Nas palavras do autor:

Por consequência, no curso geral da atividade que configura a vida humana em suas manifestações superiores, mediatizadas pelo reflexo psíquico, a análise delimita, primeiro, algumas atividades (especiais), segundo o critério dos motivos que as impulsionam. Logo, se delimitam as ações ou processos que obedecem a fins conscientes. Por último, estão as operações que

³⁸ E explicitar o motivo é papel educativo/educacional.

dependem diretamente das condições requeridas para o êxito do fim concreto (Leontiev, 1978b, p. 87).

Segundo Rigon, Asbahr e Moretti (2010), é necessário analisar que o conceito de atividade, como nos propõe Leontiev (1987), implica a composição por duas características centrais em sua estrutura geral: a de orientação e a de execução. “Em termos de orientação, a atividade compreende as necessidades, os motivos, o objeto e as tarefas; em termos de execução, a atividade é construída pelas ações e suas operações³⁹” (Rigon, Asbahr & Moretti, pp. 22-23). Assim, temos a seguinte configuração da dinâmica da atividade: “Do mesmo modo que ações se transformam em atividades, *as atividades, quando perdem o seu motivo, transformam-se em ações*, e ações, quando se tornam procedimentos para alcançar um objetivo, configuram-se como operações” (grifos nossos) (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010, p. 24). Ilustremos uma atividade que perdeu o seu motivo inicial e, por isto, transformou-se em ação, com um trecho da entrevista da Professora Ágata...

E aqui também é bom, é que a gente tem a internet a nossa mão. Então, tudo que o aluno tem dificuldade... ‘Ah, mas eu nunca vi isso, professora’. Ah, então vamos lá pesquisar. Estávamos falando sobre a dengue, aí veio a tal da bromélia. ‘Ah, mas o que é isso’? Então vamos lá, vamos buscar imagens. E é ali, imediato, é na hora. Então, surge uma dúvida da criança, a gente vai para a pesquisa. E mostra. Então, esses dias, nós estávamos trabalhando, por exemplo, uma situação problema que falava da moeda brasileira. Qual a moeda brasileira? Meu Deus, qual é a moeda brasileira? Tal. Daí: ‘ah professora, e em tal país, que moeda que é’? Ah, então tinha coisas que até eu tinha dúvida. Daí eu falei: então, vamos lá pesquisar. Aí nós pesquisamos todos, todas as moedas que existem, qual moeda é usada em cada país. Então, isso amplia muito a visão da criança. Vai melhorar o vocabulário, melhora a ampliação das ideias na hora de uma produção textual. Então, é dessa forma que eu busco os auxílios, as ajudas (grifos nossos) (Professora Ágata).

³⁹ Esvaziamento do papel, do trabalho do professor.

Podemos voltar nossa observação ao fato de que a professora citada tem, no uso da internet, uma ferramenta que soluciona problemas/dúvidas de modo imediato, sempre que um, ou mais alunos, os manifestem. Verificamos, em sua fala, que não estava previamente planejada, após o trabalho sobre a dengue (atividade de ensino) a pesquisa da bromélia; bem como, a de uma situação problema sobre a moeda brasileira (atividade de ensino), a pesquisa pelas demais moedas pertencentes a todos os países; um aluno ficou curioso em saber, perguntou e, então, a professora iniciou com ele a pesquisa. Nestas situações, a atividade de ensino se transformou em ação (subordinada a um fim parcial, e não consciente), pois perdeu o seu motivo, e as ações transmutaram-se em operações. E, por que mesmo a professora trabalhou todas as moedas existentes e qual país usa qual moeda? Por que, para que? Compreendemos que não houve intencionalidade, planejamento prévio, mas um destaque ao interesse do aluno e um agir/uma ação sobre este interesse. Conceitos foram ensinados? Ou o ensino foi mera informação que não provocou reflexão sobre a tarefa? Para que tenhamos maior clareza do exposto, apresentaremos um fluxograma que nos evidencia o que compõe a atividade e a precarização, em termos de ação, da educação, considerando que são muitos os determinantes como vimos discutindo.





Esses elementos que figuram a ação nos remetem aos chamados quatro pilares da Educação – seriamente analisados por Duarte (2000) – do Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada pelo economista francês Jacques Delors. No relatório, editado sob a forma do livro "Educação: Um Tesouro a Descobrir", do ano de 1999, encontramos estes pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser”. Para Duarte (2000), e assim também acreditamos, o lema “aprender a aprender” é um representante das pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento social objetivo.

Atendo-nos à seriedade do tema, quanto à aprendizagem dos conteúdos escolares, trazemos ainda Mello (2004), que nos explica serem as situações que garantem mais aprendizado aquelas que envolvem os alunos/as crianças no que estão fazendo, onde a atuação não é mecânica, mas integra corpo e intelecto. “Quando isto acontece, dizemos que o fazer da criança se realiza como uma atividade e não como um fazer mecânico. Para a teoria histórico-cultural, a realização de uma tarefa leva à aprendizagem quando esta se configura como uma atividade” (p. 147). E podemos dizer que a realização de um planejamento didático, que leve à aprendizagem, pode se configurar atividade. Ou, o contrário, um planejamento e uma prática que se configuram ação e que, por isto, não se sabe se resultarão em aprendizagem. Assim, a autora complementa:

O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural. [...] E cada ser humano, em seu tempo, apropria-se daquelas qualidades humanas disponíveis e necessárias para viver em sua época. [...] Então, o ser humano depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser aquilo que é (Mello, 2004, pp. 136-137).

Mello (2004) remete-se a Leontiev (1978b), que caracteriza atividade como aquilo que a pessoa faz com sentido para ela.

O sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo – ou resultado – previsto para a tarefa. Se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, se a pessoa atua porque está interessada, necessitada ou motivada pelo resultado que alcançará no final da tarefa, então a atividade tem um sentido para ela (Mello, 2004, p. 147).

Desse modo, o resultado da tarefa deve responder a uma necessidade, motivo de quem a realiza, sabendo por que a realiza. A atividade requer o conhecimento do objetivo da tarefa, a qual deve responder a um motivo. Ainda segundo Leontiev (1978b) e Mello (2004), os motivos e interesses humanos são históricos e sociais, isto é, são criados no homem pela sociedade em que vive e pelo que ocorre em seu entorno. “Os motivos, necessidades e interesses são aprendidos a partir das condições concretas de vida e educação” (Mello, 2004, p. 150). E mais: “a atividade se constitui quando o motivo que leva o sujeito a agir coincide com o resultado da tarefa que realiza” (p. 151). Ponderamos como se caracteriza a prática do professor de Sala de Recursos: atividade ou ação? Lembremos da epígrafe desta Seção.

Na escola é possível – e fundamental – criarmos novos motivos que venham a contribuir para a formação e o desenvolvimento de aptidões e capacidades humanizadoras que, por exemplo, tornem a criança/o aluno um ser humano mais completo. Assim, a escola, o professor da Sala de Recursos podem [e precisam] criar no aluno “necessidades humanizadoras – como a necessidade de conhecimento, a necessidade de expressão pela arte, a necessidade da reflexão filosófica e a necessidade de um posicionamento ético [...]” (Mello, 2004, p. 150). Tais necessidades contribuem para que o ser humano alcance o máximo de seu

desenvolvimento. Fica claro o papel da educação escolar: criar constantemente necessidades humanizadoras nos alunos. Principalmente no que se refere a alunos que se encontram com o nível de aprendizagem real bem aquém do que são, de fato, capazes: alunos das salas de recursos. As necessidades humanizadoras têm o significado, em nosso entendimento, de ampliação da capacidade de aprender, do porquê aprender e da consequência/resultado desta aprendizagem em todas as esferas da vida. A educação, literalmente humanizadora, depende da mediação ao longo do processo de constituição/humanização dos alunos, e “o processo educativo que gera desenvolvimento psicológico é aquele que coloca o sujeito em atividade” (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010, p. 25).

Dessa forma, compreendemos que o sentido depende do motivo: o sentido do processo de aprendizagem para o aluno é determinado por aquilo que o incita a conhecer, a aprender. A aprendizagem e o desenvolvimento das funções pertencentes ao ser humano (superiores) são compostos na mediação do conhecimento entre os sujeitos que ensinam e os que aprendem, nas relações educativas. E, para Leontiev (1969), os motivos do estudo e a função educativa têm um significado muito relevante. Expõe o autor:

Suponhamos que o motivo principal de estudo de um aluno é preparar-se para sua atividade futura, e outro motivo, obter boas notas para evitar cenas desagradáveis em casa. No primeiro caso, o aluno procura compreender profundamente o que estuda para conhecer melhor a realidade e a atividade prática. No segundo, a atitude para o estudo será puramente formal, e o aluno unicamente tentará responder bem na sala. Por isto uma das tarefas educativas mais importantes é criar motivos sérios para o estudo (Leontiev, 1969, p. 347).

Com relação ao interesse, Leontiev (1969) define que ele é a direção determinada que as funções cognitivas possuem para os objetos e fenômenos da realidade. E é sabido que o interesse não está diretamente relacionado com a atividade prática correspondente. Contudo, não são menos frequentes aqueles interesses em que seu surgimento ocorre em seguida da atividade indispensável para alcançar os fins que este interesse almeja. Utilizemos outro exemplo do interesse para aprender:

Para aprender algo com êxito é fundamental que se tenha interesse para aquilo que se estuda. O que se estuda adquire um sentido para o aluno, se seu conteúdo o interessa e responde ao que deseja conhecer, o qual depende dos motivos de sua atividade. Isto significa que a aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do escolar e com a atitude que tem com respeito ao mundo e à sociedade. Se isto é assim, os conhecimentos que adquire na escola se assimilam profundamente, mas, caso contrário, a assimilação será somente formal e o aprendido significará uma carga morta que rapidamente se esquecerá (Leontiev, 1969, p. 351).

É necessário, conforme o autor explicita, fazer com que o estudo seja interessante para o aluno. O ensino pode partir do interesse que já tem o aluno, mas deve, principalmente em sua base, fazer despertar novos interesses para o conteúdo do que se deve estudar, “porém, há que se criá-los de uma maneira ativa. Os interesses para o estudo surgirão desenvolvendo os motivos em torno do que se estuda, os quais devem ser amplos e de viva significação para a criança” (Leontiev, 1969, p. 352). Ressaltamos, com esse respaldo, que o ensino não pode resumir-se aos interesses do aluno, mas ir além, criar novos interesses para aprender.

Como vimos, Leontiev (1978a, 1978b) afirma que atividade não é tudo o que uma pessoa faz, mas sim o que ela faz e tem sentido para ela⁴⁰. Tudo o que uma pessoa faz tem um objetivo e um motivo. O objetivo é o que deve ser obtido no fim da tarefa. Ele é traçado antes do início da atividade. O motivo é o que leva a pessoa a realizar a atividade. O sentido é formado pelo motivo e o objetivo. Quando o aluno se interessa pelo objetivo que alcançará no fim da atividade, essa atividade terá sentido para ele. Isso significa que nessa atividade este aluno estará adquirindo capacidades e habilidades envolvidas nessa tarefa – estará aprendendo efetivamente. E quando o professor sabe e sistematiza o objetivo que pretende alcançar no fim da atividade, esta terá sentido para ele. O professor envolve-se nessa tarefa e estará transmitindo os conteúdos intencionalmente. Nessa atividade haverá mediação (dos conteúdos escolares) propriamente dita.

Este movimento designa à função educativa ser atividade a qual, para Leontiev (1978a), é aquela em que a ação coincide com o objetivo, o motivo.

⁴⁰ A Teoria Histórico-Cultural centra-se no professor, no aluno e nos conceitos científicos.

Há uma relação particular entre a atividade e a ação. O motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui que a ação se transforma em atividade. Este elemento é de uma importância extrema. É desta maneira, com efeito, que nascem novas atividades (Leontiev, 1978a, p. 298).

É primordial entendermos, de acordo com Leites (1969), que realizar uma atividade com êxito se consegue num trajeto, que não é imediato. É preciso formar as capacidades e desenvolvê-las na atividade. “*O meio fundamental para desenvolver as capacidades é a intervenção na atividade.* E é aqui que a educação e o ensino, que organizam a atividade das crianças e sua prática na vida para o desenvolvimento das capacidades, têm um enorme significado” (grifo do autor) (p. 443).

A partir dessa exposição, entendemos um pouco mais a respeito da constituição do sujeito e sobre o significado de atividade e da atividade que concerne à educação. Ambos os processos estão imbricados e possibilitam a humanização. A seguir, procuraremos delinear a formação desta humanização a partir dos conceitos.

2.3 A FORMAÇÃO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES E OS CONCEITOS CIENTÍFICOS

É necessário agora tratarmos da formação dos processos psicológicos superiores e dos conceitos científicos. Destacamos que este tema está indubitavelmente ligado à constituição da aprendizagem e do desenvolvimento, uma vez que os conceitos científicos transmitidos pela mediação do conhecimento do professor provocam intencionalmente a aprendizagem, a qual também provoca o desenvolvimento psicológico das funções psicológicas superiores – a própria humanização. Isto acontece num movimento ininterrupto, em espiral, segundo os postulados de Vigotski, de que a aprendizagem provoca o desenvolvimento. Pontuemos.

No movimento teórico de superação do pensamento da reflexologia⁴¹, Vigotski liderou a elaboração da Psicologia Histórico-Cultural entre os anos de 1928 a 1932, no qual priorizou o estudo das funções psicológicas superiores, buscando a gênese dos processos psicológicos. Para ele, a especificidade destas funções é que são mediadas, caracterizam-se por serem operações indiretas, que necessitam de um signo mediador. E a linguagem é o signo principal. Tais funções não existem independentemente das experiências, posto que são funções que apresentam uma natureza histórica e são de origem social e cultural.

Assim, o que determina o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é fundamentalmente a evolução biológica, mas, sobretudo, a elaboração, a constituição e a utilização dos instrumentos, os quais fazem a mediação social. Sintetizando: o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural formam uma unidade, na qual o processo de desenvolvimento psicológico é influenciado pelo nível de desenvolvimento biológico e determinado pelo nível de utilização de instrumentos e signos (cultural).

Para Vygotski (2001, p. 22), transmitir a outra pessoa qualquer sensação ou conteúdo da consciência exige, necessariamente, uma generalização. “A comunicação baseada na compreensão racional e na transmissão premeditada do pensamento e das sensações” [...] pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal. Ele afirma que as formas superiores de comunicação psíquica, específicas do homem, somente são possíveis porque este, com a ajuda do pensamento, reflete a realidade de forma generalizada. E a compreensão só existe quando é possibilitado, ao homem, generalizar e nomear o que é sentido. As crianças ainda não possuem a adequada capacidade generalizadora, porque lhe faltam os conceitos.

Como disse Tolstói, ‘o que geralmente resulta incompreensível não é a palavra em si, senão o conceito que se expressa com ela’ (1903, p. 43). A palavra está quase sempre disponível quando o está o conceito. Por consequência, há fundamentos para considerar o significado da palavra não somente como *a unidade do pensamento e da linguagem*, senão também

⁴¹ Segundo Vigotski (2000), a reflexologia é denominada como uma corrente da psicologia de muita influência na Rússia do século XIX e se constituiu principalmente a partir dos estudos de I.P.Pavlov. Seu objetivo era o de estudar a totalidade do comportamento humano tendo como base os reflexos.

como a unidade de generalização e comunicação, da comunicação e do pensamento (grifos do autor) (Vygotski, 2001, pp. 22-23).

Entramos, assim, no tema emblemático da formação de conceitos. Para Vygotski (2001), o problema principal e fundamental do processo de formação de conceitos e do processo, também, da atividade dirigida a um fim, é o problema dos meios para efetivar qualquer operação psíquica: como e que lugar é dado à atividade dirigida a um fim.

Do mesmo modo que não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho, como atividade humana dirigida a um fim, dizendo que as necessidades e tarefas próprias dos seres humanos o impulsionam, a não ser considerando o uso dos instrumentos e meios apropriados, sem os quais o trabalho não poderia ocorrer, temos que o problema central na explicação das formas superiores de comportamento se refere aos meios, os quais os auxiliam a dominar o processo de seu comportamento.

Isso nos remete à reafirmação de que todas as funções psicológicas superiores têm uma característica em comum: são processos mediados, “incluem em sua estrutura, como elemento central e indispensável, o emprego do signo como meio essencial de direção e controle do próprio processo” (Vygotski, 2001, p. 126)⁴². Desse modo, compreendemos que o signo constitui a palavra, esta atua como meio de formação dos conceitos e, posteriormente, se converte em seu símbolo.

O desenvolvimento dos processos que podem dar lugar mais tarde à formação de conceitos tem suas raízes na primeira infância, mas aquelas funções intelectuais cuja combinação constitui o fundamento psíquico do processo de formação dos conceitos amadurecem, se formam e se

⁴² Todo comportamento é mediado por instrumento e signo. Vygotsky (2007) caracteriza o uso de signos e de instrumentos como atividade mediada. A mediação por signo e instrumento é de natureza diversa, pois enquanto o signo (como a linguagem) constitui uma atividade “*interna*” dirigida para o controle do próprio sujeito, o instrumento é orientado “*externamente*”, para o controle/domínio da natureza. Tanto o controle do comportamento como o da natureza ocasionam mudanças no funcionamento cognitivo: o primeiro acarreta a emergência das funções superiores e o segundo a relação do homem com o seu ambiente; o homem muda/transforma a natureza e tal mudança altera a sua própria natureza. Então, os signos relacionam-se às funções psíquicas, e os instrumentos aos objetos com que se realizam ações materiais. “O signo atua como um instrumento de atividade psicológica, igual ao que uma ferramenta realiza no trabalho” (Vygotski, 2000, p. 88).

desenvolvem somente ao chegar a idade da puberdade (Vygotski, 2001, p. 130).

Apenas na adolescência é possível a transição decisiva para o pensamento conceitual. E há um longo processo evolutivo no que se refere a certas formações intelectuais similares até aos verdadeiros conceitos. “De fato, estas formações intelectuais equivalem funcionalmente aos verdadeiros conceitos posteriores” (Vygotski, 2001, p. 130). A formação do conceito é resultado de uma atividade extremamente complexa, na qual atuam todas as funções intelectuais básicas. E o que determina o desenvolvimento do pensamento conceitual é a própria formação de conceitos, sendo este um processo ímpar e diferenciado do pensamento.

Todas as investigações confirmam que o processo de formação de conceitos, como qualquer forma superior de atividade intelectual, não é simplesmente a transformação quantitativa de uma forma inferior; [...] senão que constitui um tipo de atividade essencialmente nova, cuja principal diferença consiste na *transição dos processos intelectuais imediatos à operações mediadas por signos* (grifos do autor) (Vygotski, 2001, p. 134).

Uma observação pertinente. Alguns alunos, que necessitam da Sala de Recursos para aprenderem os conteúdos em que estão defasados, estão já no período da adolescência e, mesmo aí, encontram-se sem o saber, sem poder conceituar, *à espera* dessa transição de que fala Vygotski (2001), ou *necessitando chegar até ela*, para alcançar o patamar de mediar suas operações pelos signos.

Explicitaremos o curso do desenvolvimento de conceitos, que se compõe por três fases. Na criança muito pequena, o significado da palavra não está totalmente definido, é um aglomerado irregular, uma “coerência incoerente” (Vygotski, 2001), algo como um sincretismo envolvendo a percepção e a organização do campo visual; a imagem sincrética equivale ao conceito. Na segunda fase, o pensamento é por complexos. Isso quer dizer que as generalizações são complexos de objetos agrupados, não só com base na percepção da criança, mas também sobre as relações objetivas realmente existentes entre estes objetos – é o

início da conquista do pensamento objetivo. Na terceira fase, os complexos formados se constroem seguindo leis do pensamento muito diferentes das leis dos conceitos: “nesta fase, os significados das palavras podem definir-se como sobrenomes dos objetos agrupados em complexos ou grupos” (Vygotski, 2001, p. 139). A linguagem dos adultos conserva múltiplas reminiscências do pensamento por complexos, por exemplo: nomear uma ou mais pessoas pelos sobrenomes, em vez de seu primeiro nome.

Tendo esses fundamentos uma evolução ininterrupta, a partir de uma atividade de ensino, podemos então falar do pseudoconceito, já que se relaciona com nosso objeto de estudo: a *ação* [ou atividade] do professor de Sala de Recursos. Ele é composto por uma série de objetos concretos que, por suas características externas, coincide plenamente com o conceito, porém não é um conceito. “No aspecto externo, nos deparamos com um conceito; no interno, frente a um complexo. Por isso, o denominamos pseudoconceito” (Vygotski, 2001, p. 146). Este tipo de complexo, esta forma de pensamento concreto é de grande importância no pensamento da criança, caracteriza-se como momento decisivo no seu desenvolvimento conceitual. Assim, “os pseudoconceitos são a forma mais expandida de complexos, a forma predominante e com frequência a única no pensamento da vida real da criança pré-escolar” (p. 147). E o autor explica que é muito difícil e tênue a linha que separa o pseudoconceito do verdadeiro conceito. Grandiosa é a tarefa educativa: ultrapassar o que é pseudo para o que é verdadeiro conceito – tanto no que se refere ao conteúdo a ser ensinado [informação? pseudoconceito?], como ao conteúdo a ser aprendido.

Isto ocorre porque para a criança o significado da palavra vem dado no processo de comunicação verbal com os adultos; ela não os escolhe, não constrói seus complexos, mas os encontra já prontos. Assim, a criança não cria sua linguagem, mas assimila a linguagem já pronta dos adultos de seu entorno. E faz-se importante salientar que os verdadeiros conceitos, como estamos discorrendo, se desenvolvem a *posteriori* no pensamento infantil, ou seja, na adolescência; todavia, a compreensão verbal entre a criança e o adulto acontece muito cedo.

Esta fase do desenvolvimento infantil tem um significado evolutivo muitíssimo importante, pois: “Serve como *elemento de ligação entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos*” (grifos do autor) (Vygotski, 2001, p. 151). Destarte, o pseudoconceito

[...] porta a semente do futuro conceito germinando em seu interior. A comunicação verbal com os adultos se converte assim em um potente motor, em um poderoso fator de desenvolvimento dos conceitos infantis. A transição do pensamento por complexos ao pensamento por conceitos passa despercebida para a criança, porque o conteúdo dos pseudoconceitos coincide com o dos conceitos dos adultos (Vygotski, 2001, p. 151).

Dessa forma, entendemos que a criança começa a operar com conceitos e a utilizá-los na prática antes mesmo de ter consciência deles. O pseudoconceito configura-se ponte entre pensamento concreto e pensamento abstrato da criança. E o conceito, além de conter a união e a generalização de elementos isolados, pressupõe ainda a capacidade de abstrair, de considerar separadamente esses elementos, fora das conexões postas, concretas. Já o pensamento por complexos não o faz, porque: “Sua essência é a superabundância de conexões e a ausência de abstração. [...] o conceito genuíno se apoia tanto no processo de análise como no de síntese” (Vygotski, 2001, p. 165), para posteriores generalizações.

Portanto, para que este conceito genuíno se concretize, fundamental é o ensino, conforme o estamos defendendo, e não àquele posto pelos moldes da sociedade neoliberal. “O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de educação” [...] (Vygotski, 2001, p. 183). Os conceitos cotidianos não bastam porque se revelam na incapacidade para a abstração, e o ensino do que é cotidiano – esta *ação* – não basta. Entendamos a diferença entre conceito espontâneo e conceito científico:

Segundo Vigotski (2000), o desenvolvimento dos conceitos científicos e dos conceitos espontâneos se dá em um processo de interdependência, no qual um exerce influência sobre o outro. Explicita o autor que os conceitos espontâneos são conceitos construídos a partir da observação, da manipulação e da vivência direta dos indivíduos, que resultam em níveis menores de tomada de consciência, em relação aos conceitos científicos. Isto porque nos conceitos espontâneos não existe a percepção consciente do que é comum entre os objetos, por exemplo, das relações entre eles; a percepção das relações depende de semelhanças concretas e de generalizações não correspondentes aos atributos dos objetos – fixa-se na empiria do cotidiano, conforme Saviani (1986), Duarte (1998, 2001).

É relevante compreendermos que os conceitos científicos, segundo preconiza Vygotski (2001), não se desenvolvem autonomamente. Então, por isto, precisam da educação

escolar, do processo de ensino, e só são possíveis mediante um processo de compreensão, de assimilação e de atribuição de sentido. O conceito “é um autêntico e complexo ato do pensamento, [...] ato de generalização” (p. 184), exige um nível de pensamento mais elevado para que irrompa na consciência.

Tomando-se em consideração que os significados das palavras evoluem, a partir do momento em que uma criança compreende uma nova palavra, relacionada a um significado, o desenvolvimento do significado da palavra não está finalizado, mas iniciado. Assim, a princípio, a palavra é uma generalização elementar e, conforme se desenvolve, a criança transpõe esta generalização elementar para formas mais elaboradas de generalização, o que resulta em um processo de formação de verdadeiros conceitos. E o ensino é precursor deste desenvolvimento.

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos, dos significados das palavras exige o desenvolvimento de uma série de funções psicológicas superiores: a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a diferenciação. E como tudo isso não ocorre de modo simples, como já mencionamos, o ensino também não pode assim se configurar: pelo ensino direto dos conceitos, pois a consequência será uma assimilação sem reflexão das palavras, “um simples verbalismo”⁴³ (Vygotski, 2001, p. 185), no qual não há formação de conceitos, mas de palavras, e a utilização maior da função da memória em detrimento do pensamento. Um método verbal de ensino direto, simples, mecânico “puramente escolástico” é o “defeito fundamental” em relação ao ensino de conceitos, segundo Vygotski (2001). Mas, também, não é a defesa do escolanovismo...

É possível ensinar intencionalmente, ao aluno, novos conceitos e formas de uma palavra e isto se revela fonte de um elevado desenvolvimento dos próprios conceitos que já se formaram na criança e que, continuamente, podem se aprimorar. No processo de educação escolar é que se pode incidir diretamente sobre o conceito, e é aí que se dá o começo do desenvolvimento do conceito científico. Este se refere à tomada de consciência, que é interpretada como uma generalização. “Por consequência, no fundamento da tomada de consciência está a generalização dos próprios processos psíquicos, o que conduz ao seu domínio” (Vygotski, 2001, p. 213). E, neste processo, o papel decisivo é o do ensino, da educação. A tomada de consciência se dá através dos conceitos científicos e, por isso, Saviani

⁴³ Em Vygotski (1997) é pormenorizada a “verborragia” – como pode se dar com os cegos.

(1986, 2004) anteriormente também já enfatizou o quanto o professor precisa saber para ensinar...

Toda essa temática nos remete a uma importante tese de Vigotski: a de que o ensino pode adiantar-se ao desenvolvimento, fazendo-o avançar e provocando novas formações; resultando em aprendizagem e esta em maior desenvolvimento; o ensino deve provocar a futura formação de conceitos nos alunos da Sala de Recursos. Nesse sentido, o ensino não pode se fixar na zona de desenvolvimento real, mas conhecer e afetar o nível de desenvolvimento próximo, aquilo que a criança faz com a colaboração do outro. “*O ensino deve orientar-se não para o ontem, senão para o amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então a educação poderá provocar os processos de desenvolvimento que se encontram agora na zona de desenvolvimento próximo*” (grifos do autor) (Vygotski, 2001, p. 242).

É válido lembrarmos que Prestes (2010) discorre acerca das traduções do russo para o inglês e deste para o português compostas de importantes equívocos na obra de Vigotski. Portanto, façamos uma consideração sobre o nível de desenvolvimento próximo, elucidando o que essa autora analisa.

Sabe-se que as primeiras traduções desse conceito para o português seguiram as traduções americanas, denominando-o de **nível de desenvolvimento próximo**. Outra escolha foi feita pelo tradutor Paulo Bezerra – **zona de desenvolvimento imediato**. Alterou-se uma palavra – de *proximal* para *imediato*, mas o problema permaneceu, trazendo uma interpretação errada para o que Vigotski compreende como *zona blijaichego razvitia*. [...] Tanto a palavra *proximal* como a *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa (grifos da autora) (Prestes, 2010, p. 168).

A partir disso, destaca sua defesa:

Portanto, defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo **zona blijaichego razvitia** é **zona de desenvolvimento iminente**, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (grifos da autora) (Prestes, 2010, p. 173).

Acenada a atual discussão em relação à temática e sua notável relevância, ponderamos que compreendemos e utilizamos este conceito a partir da tradução das Obras Escolhidas (nível de desenvolvimento próximo) e, assim, não adentraremos nessa análise mais aprofundada, considerando nossos limites.

Como estamos discorrendo, conforme Vigotski (2000), o desenvolvimento da inteligência é um processo mediado, resultado da aprendizagem. À luz deste pressuposto, não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas sim, a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. Aprendizagem e desenvolvimento interrelacionam-se, em um movimento dialético, já no primeiro ano de vida de uma criança. Como a aprendizagem, resultante da educação escolar, produz algo novo no desenvolvimento da criança é fundamental trazeremos o conceito de nível de desenvolvimento próximo.

Segundo Vigotski (2000), para descobrirmos as relações existentes entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, é preciso determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o “*nível de desenvolvimento real*”, ou seja, o nível que indica o desenvolvimento psíquico que já foi alcançado pela criança. A diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e as tarefas que só pode resolver com a ajuda do outro se denomina desenvolvimento próximo. O “*nível de desenvolvimento próximo*” se manifesta naquilo que a criança não é capaz de fazer por si mesma, mas que é capaz de fazerem colaboração com alguém mais experiente.

Desse modo, o nível de desenvolvimento proximal, hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã. E a aprendizagem somente irá ocorrer quando o ensino atingir o nível de desenvolvimento próximo. Esse pressuposto nos remete ao fato de que o bom ensino é aquele que garante a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento – sendo a

função primeira da escola aquela de dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados/conquistados pela criança.

Nessa direção, o trabalho educativo na Sala de Recursos deve, pois, direcionar esforços ao que está em vias de se desenvolver no aluno: o bom ensino é aquele que faz avançar o que a criança já sabe, que propõe desafios ao que ela ainda não sabe ou que apenas é capaz de fazer sob a orientação de outras pessoas (Vigotski, 2000). Diante disso, assinala o autor, que não se pode ensinar uma criança de um ano a ler, nem mesmo ensinar a uma criança de três anos a escrever. Entretanto, se sua memória conseguir atingir um nível que lhe possibilite memorizar os nomes das letras do alfabeto, se a atenção lhe permite a concentração por um determinado período em um assunto não tão interessante, é relevante ponderarmos que o pensamento desta criança já lhe permite compreender a relação entre os sinais escritos (grafemas) e os sons (fonemas) que eles simbolizam. E, se todo esse processo foi desencadeado com a coerência e metodologia necessárias a aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, atendo-se às especificidades de seu desenvolvimento, é possível iniciar o ensino da escrita – o qual levará ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Diante disso, constatamos que Vigotski valida a educação quando ela se adianta ao desenvolvimento, quando faz despertar e gerar um conjunto de funções que estão em vias de desenvolvimento, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo. É aí que consiste o papel principal da educação na aprendizagem e no desenvolvimento. “A educação seria totalmente inútil se somente pudesse utilizar o que já se estabeleceu no desenvolvimento, se não constituísse ela mesma uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo” (Vygotski, 2001, p. 243). Para Vigotski, e assim acreditamos, o problema do ensino e do desenvolvimento é crucial na análise da origem e da formação dos conceitos científicos.

Portanto, reportando-nos a Sforzi (2004), o objeto do conhecimento deve ser tratado de maneira que implica e envolve reflexão, análise e generalização, que são processos mentais imprescindíveis à apropriação conceitual. Essa autora postula que os conceitos cotidianos são apreendidos em situações cuja consciência está voltada para o fenômeno, para o contexto, e não especificamente para o conceito presente nele. Já os conceitos científicos possuem um grau mais elevado de abstração, posto que não são tão evidentes nos fenômenos e contextos. Para que eles sejam apropriados, é fundamental que a consciência do aluno seja intencional e sistematizadamente dirigida, que sejam utilizados mediadores diferenciados para tal objetivo, no que tange a alunos de sala de recursos. Não ocorrendo isto, o resultado pode ser a não

apropriação do conceito e a superficialidade dos fenômenos. E se este processo não ocorre, precisamos dimensionar a função da mediação.

Desse modo, vamos, por exemplo, pensar no conceito de tempo. Inicialmente, a criança começa a aprender conceitos de ontem, hoje, amanhã⁴⁴ e, conforme ela vai galgando os anos escolares, também vai percebendo que esses conceitos podem ser ampliados, complexados. Se em determinado momento ela entendia que amanhã significava o dia seguinte ao atual, ela passa a compreender, por meio da mediação dos conteúdos curriculares pelo professor, que o amanhã pode se remeter ao futuro, ao que virá. O conceito vai sendo alterado, a criança passa a fazer generalizações.

Vigotski (2000) expõe que “os conceitos não surgem mecanicamente [...]; ao contrário, os processos de pensamento, concreto e eficaz, surgem antes da formação dos conceitos e estes são produto de um processo longo e complexo de evolução do pensamento infantil” (p. 236). Esclarece-nos:

Como já afirmamos, o conceito surge no processo de operação intelectual; não é o jogo de associações que leva à obstrução dos conceitos; em sua formação participam todas as funções intelectuais elementares em uma original combinação, sendo que o momento central de toda essa operação é o uso funcional da palavra como meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese com o auxílio do signo (Vigotski, 2000, p. 236).

O professor, então, em seu ensino deve fazer a “mediação instrumental” (Vigotski, 1999), empregando as palavras. Facci (1998) nos explica, de acordo com o método instrumental, que a diferença de uma criança para outra (o talento, a normalidade) está na possibilidade que ela tem de utilizar, por si mesma, suas próprias funções naturais e de dominar os instrumentos psicológicos – questionamos como deve ser a atividade de ensino, principalmente em se tratando do aluno com deficiência intelectual.

⁴⁴ Conceitos espontâneos, mas que podem se transformar em curriculares, de forma sistematizada: o professor deve ter em mente o conceito científico ainda que trate do que se apresenta como espontâneo.

2.3.1 A Mediação e seu Significado para a Formação dos Conceitos

Em tempos de predomínio do esvaziamento do conhecimento na educação, pontuemos. A mediação do professor, nas salas de aula, sofreu e tem sofrido ainda importantes modificações a partir da década de 1980, por influência do ideário neoliberal e a adoção de propostas pedagógicas que esvaziam o conhecimento. O cenário é de uma sociedade caracterizada pelo “recoo da teoria”, expressão já utilizada por Moraes (2001), como já apontamos.

Este recoo e/ou abandono da teoria impulsionou e impulsiona o “esvaziamento do trabalho do professor”, como analisa Facci (2004) e, conseqüentemente, o esvaziamento de conteúdos científicos do planejamento didático das aulas, a não apropriação e a não formação de conceitos científicos. Esses conceitos, como exposto, a partir dos postulados de Vygotski (2001), são considerados elementos indispensáveis à aprendizagem e ao desenvolvimento das funções especificamente humanas: as funções psicológicas superiores.

A oferta da Sala de Recursos Multifuncional objetiva contribuir para a *inclusão* de alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados em classes comuns. Esta é a posição da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Conforme rege a Instrução n. 016/2011 (Paraná, 2011), o trabalho pedagógico desta sala deverá partir dos interesses do aluno e o objetivo é o desenvolvimento da *autonomia*. Assim posto, questionamos o lugar e a função do conteúdo científico.

Para que os conceitos científicos sejam apropriados, é fundamental que ocorra a mediação de conteúdos previamente planejados pelo professor. Não ocorrendo isto, o resultado tende a ser a não apropriação do conceito, a superficialidade dos fenômenos, a não aprendizagem formal.

Nos estudos realizados por Facci (2004), compreendemos que a marca impressa na mediação nos indica que o processo de formação de conceitos científicos do indivíduo pressupõe a aprendizagem dos processos psíquicos próprios, mediante a utilização de palavras e signos. Esse processo exige o uso coerente das palavras e dos signos, os quais dirigem a atenção, a análise de suas peculiaridades, num movimento à abstração e à síntese.

Na teoria de Vigotski é aprofundado que o signo e a palavra é que possibilitam ao homem o domínio e a condução de suas funções psíquicas, o controle de sua atividade e a orientação quanto à resolução das tarefas advindas do meio. Com o uso da palavra, o indivíduo direciona sua atenção e vontade, de modo a alcançar a realização das necessidades

sociais e individuais – sendo a linguagem indissociável da compreensão, uma vez que ela permite a humanização.

Vygotsky (2007) afirma que a criação e o uso de signos, como formas auxiliares de solucionar um problema psíquico, como: lembrar, relatar, decidir –, se assemelha à criação e uso de instrumentos no trabalho. Só que aqui na esfera psicológica, o signo é um instrumento da atividade psicológica. Então, signo e instrumento contêm a função mediadora. Este autor problematiza a função do instrumento, a qual

[...] é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (Vygotsky, 2007, p.55).

E quanto ao signo, ele esclarece que este “não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (Vygotsky, 2007, p.55).

E todo este movimento social e individual de alteração sobre a natureza, provocada pelo homem, altera fundamentalmente sua própria natureza, suas operações psicológicas. As funções psicológicas superiores comportam o instrumento e o signo na atividade psicológica. E o que origina tais funções são as relações entre as pessoas, sendo isto o mesmo que dizer que o homem se humaniza nas relações. Assim, quando falamos em humanização do homem, estamos nos referindo a sua consciência. Para Leontiev (1978a, 1978b) a consciência do homem – o que o humaniza nas relações – é a forma histórica concreta do seu psiquismo, e as particularidades que vai adquirindo são mediadas pelas condições econômicas e sociais.

A apropriação da linguagem possibilita ao homem fazer generalizações e transmitir a experiência da prática social e histórica da humanidade; e se apropriar da cultura humana é consequência do trabalho educativo, da educação sistematizada. Tal apropriação origina formas voluntárias de conduta, redimensiona o trabalho das funções psicológicas superiores e cria novos patamares no desenvolvimento humano. Entendemos, por isto, que o ensino aos alunos em geral, e aos alunos da sala de recursos, precisa criar avanços em sua aprendizagem

e em seu desenvolvimento. Os alunos desta sala não podem, em especial, perder o interesse, ou ter que frequentá-la por muito tempo, posto que a evolução no desenvolvimento, possibilitada pela aprendizagem, gera inúmeras outras nuances de desenvolvimento, ininterruptamente, como já mostramos.

De acordo com nossa discussão, as relações do homem com a sociedade o conduziram para a necessidade de criar mediadores (os instrumentos, os signos) e a utilização destes confirma o funcionamento dos processos psicológicos superiores. Por sua vez, é somente a mediação que dá vida a estas funções que, então, se desenvolvem. A função dos signos, como estamos analisando, é auxiliar o ser humano a controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar suas capacidades de memorização ativa, percepção, atenção voluntária, pensamento abstrato, planejamento. Com isso, Leontiev (1978a, 1978b) postula – e Vigotski anteriormente já o havia feito – que a forma superior de conduta tem como ancoradouro os processos psicológicos elementares, ou seja, o aparato biológico.

Como estamos demarcando algumas considerações com respeito às relações sociais mediando a constituição da humanização na sociedade capitalista, neste processo, as atividades humanas são executadas ao longo do desenvolvimento humano pelos signos. Estes são meios de comunicação e de conexão das funções superiores, presentes em todo o processo de constituição do sujeito, conforme explicitado.

As funções psicológicas elementares⁴⁵ (o que é interno ao organismo) e as superiores (que se desenvolvem na relação do homem com a cultura), juntamente com as relações mediadas/sociais, para Vigotski (1999), fazem parte de uma relação dialética que as diferencia e também as aproxima. Seguindo este fundamento, a mediação é um pressuposto norteador da teoria vigotskiana. Para esta teoria, o objeto da psicologia é o fenômeno psicológico, que se origina pelas mediações.

A mediação é um processo de significação, é a própria relação, que permite a comunicação entre os homens e a passagem da compreensão da totalidade às partes da realidade, e vice-versa. Ocorre por meio de signos, da palavra, dos instrumentos. O sujeito é constituído pelas significações culturais, sendo a significação a própria atividade.

⁴⁵ A memória mecânica, a atenção involuntária, a imaginação reprodutora, as sensações inferiores, a vontade impulsiva (Vygotski, 2000, p. 18).

Por meio da humanização é que se processa o movimento dialético da relação intersicológica e intrapsicológica. Para Vygotski (1995), no processo de desenvolvimento histórico, a cultura origina formas especiais de conduta e modifica a própria atividade das funções psíquicas, transformando as tendências naturais do homem. Como este só existe como ser social, é “a sociedade e não a natureza a que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante da conduta do homem” (Vygotski, 1995, p. 89).

A psicologia marxista aponta que os homens são criados pela sociedade em que vivem: “cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (Vigotski, 1999, p. 368). E esta ciência, considerada no bojo da Psicologia Histórico-Cultural, como uma verdadeira psicologia científica, deve compreender que a estrutura de personalidade dos indivíduos de um determinado momento histórico expressa as contradições internas dos sistemas sociais. Porém, para Vigotski, a personalidade não é a principal formação responsável pela constituição do ser humano como ser consciente. A educação sim, pois promove o desenvolvimento cultural dos indivíduos, resultando em formas mais desenvolvidas de operações e funções psíquicas, com vistas ao domínio da própria conduta. Posto isso, uma observação a mais se faz necessária.

Segundo Leontiev (1987), no desenvolvimento da criança se destacam dois períodos evolutivos, através dos quais mudanças psicológicas marcantes ocorrem para a formação da personalidade. Em primeiro lugar está o período da infância pré-escolar e, em segundo lugar, o período da adolescência e início da juventude. Entendamos o porquê.

Cada um destes períodos, que tem significação essencial na formação da personalidade da criança, possui suas características próprias. O período adolescente se distingue pelo começo de um ativo trabalho do sujeito sobre si mesmo; é o período da formação da consciência moral, dos ideais, do desenvolvimento da autoconsciência. O período da infância pré-escolar é o da formação inicial da personalidade, o período do desenvolvimento dos “mecanismos” pessoais da conduta. Nos anos pré-escolares do desenvolvimento da criança se atam os primeiros nós, se estabelecem os primeiros enlaces e relações que formam a nova unidade superior da atividade e, simultaneamente, a unidade superior do sujeito: a unidade da

personalidade. Justamente a infância pré-escolar é tão importante porque é o período da formação factual dos mecanismos psicológicos da personalidade (Leontiev, 1987, pp. 57-58).

E estes novos enlaces e relações são de natureza social, podem formar-se somente no terreno das condições sociais, se estabelecem apenas no homem e em determinada etapa do desenvolvimento. E o mais imperioso é que: “Surgem e se desenvolvem sob a influência da educação” (Leontiev, 1987, p. 58). Podemos dizer, então, segundo Vygotsky e Luria (1996), que a psique humana se forma a partir de uma complexa evolução de três vias: a evolução biológica do animal ao homem (filogênese), o desenvolvimento histórico-cultural⁴⁶ (do primitivo ao moderno) e o desenvolvimento individual (ontogênese).

Cabe aqui esclarecer que, mesmo postulado e efetivado um bom ensino, o deficiente intelectual – especificidade a que nos atemos mais neste trabalho – não será livre e não pode se desenvolver através do próprio esforço, posto que a consciência dele é o outro – por exemplo, em relação à formação e ao desenvolvimento de conceitos – neste caso, é o professor da Sala de Recursos Multifuncional. Assim, “o alvo da Educação Especial: provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou a formação do homem cultural tanto quanto possível” (Barroco, 2007, p. 231). Também acrescenta: “O curso do desenvolvimento da criança com atraso profundo, portanto, depende da colaboração, da ajuda social visto que o *outro* se torna a sua vontade, a sua razão e a sua atividade” (grifo da autora) (p.303). Portanto,

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais, ainda que, por último, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela, *em certa medida*, ao par com as demais (grifos nossos) (Vygotski, 1997, p. 149).

⁴⁶ Um apontamento: para Wertsch (1988), a “microgênese” se refere ao plano que traz maior complexidade à questão da gênese do psiquismo: diz respeito à história, relativamente de curto prazo, da formação de um processo psicológico determinado. Já a “sociogênese” caracteriza-se como a história da cultura (do grupo cultural), na qual o sujeito está inserido, sendo que as formas de funcionamento da cultura constituem o desenvolvimento humano.

Falemos, então, da temática do desenvolvimento do aluno *especial*, finalizando-a sob o crivo da Psicologia Histórico-Cultural.

2.4 O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO *ESPECIAL*

Primeiramente, falaremos da conceituação da deficiência intelectual conforme consta nos manuais e documentos atuais para, depois, discutirmos essa temática mais especificamente de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a historicidade e a premente necessidade da humanização das pessoas com e sem deficiência.

Para compreendermos a prevalência de algumas práticas pedagógicas, condição fundamental é compreendermos, também, a teoria que as direcionam. Isto posto, trazemos agora a definição de deficiência intelectual, tal qual consta na Instrução n. 016/2011, que trata da Sala de Recursos Multifuncional no Estado do Paraná:

Deficiência intelectual: Em conformidade com a Associação Americana de Retardo Mental, alunos com deficiência intelectual são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (Paraná, 2011, pp. 01-02).

No *site* da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais⁴⁷ (APAE), da cidade de São Paulo, encontramos a conceituação de Deficiência Intelectual, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), na qual se baseia a Instrução referida, e é a seguinte:

Caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade (de <http://www.apaesp.org.br>).

⁴⁷ APAE, São Paulo. Recuperado em 24 maio, 2013, de <http://www.apaesp.org.br>

Conforme tais afirmações, na Deficiência Intelectual a pessoa apresenta um atraso no seu desenvolvimento, dificuldades para aprender e realizar tarefas do dia a dia e interagir com o meio em que vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo, que prejudica suas habilidades adaptativas. E, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), na deficiência intelectual “os problemas na adaptação habitualmente estão mais propensos a apresentar melhora com esforços terapêuticos do que o QI cognitivo, que tende a permanecer como um atributo mais estável”. Veremos, a partir dos preceitos de Vygotski (1997), da Defectologia, que o atraso no desenvolvimento cognitivo se deve muito mais ao atraso do ambiente cultural, da “nutrição ambiental” e, por isso mesmo, pode avançar e não ficar estável.

Acrescentemos uma pontual observação:

A deficiência mental tomada como doença, tal como está até hoje inscrita nos manuais da medicina, também tem uma sintomatologia e uma nosografia, para ser coerente com o modelo médico que ainda a sustenta. O aspecto físico (o corpo do deficiente); sua linguagem (a forma de falar e a coerência); o tempo de seus movimentos e de suas palavras; a atenção (quanto é capaz de acompanhar movimentos ou falas e depois imitar e/ou interpretar); a autonomia para lidar com situações da vida social; a história da gravidez e do parto; as doenças da mãe; a comparação das ações do deficiente com as ações de crianças mais novas (idade mental); os variados tipos de exames que são solicitados; os diagnósticos; os encaminhamentos; o tratamento; a exclusão... [...] (Padilha, 2000, p. 204).

Como explicado acima, para a autora, ainda existe uma afinada ligação das questões da deficiência mental com a medicina e, assim, com as *determinações biológicas* das quais a medicina se encarrega. Ela complementa:

A palavra “deficiência” por si, já delinea a “falta” (no cérebro que comanda o corpo e a mente) e quem descobre o que falta é o médico (neurologista, geneticista...) ou profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos...), que aprenderam com a medicina a fazer diagnósticos e prognósticos, classificar e prover o tratamento. No entanto, a ciência não é autônoma face às pressões econômicas e sociais; outra questão, portanto, se coloca – a serviço

de que sociedade, de que homem, foram construídas as definições de cérebro e de lesão deste cérebro? (grifos da autora) (Padilha, 2000, pp. 204-205).

A respeito dessa indagação, observamos que os termos conceituais sobre a deficiência também passaram e passam por mudanças. Segundo Pan (2008), encontramos tanto nos meios acadêmicos quanto científicos o emprego das denominações *deficiência mental* e, mais atualmente, verificamos o emprego do termo *deficiência intelectual*, que se originou da mudança proposta em 2002 pela *American Association of Mental Retardation* (AAMR), que passa 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 o ano de 1876, é a organização mais antiga na área, representando uma grande liderança mundial no campo da deficiência intelectual. A AAIDD lançou, em 2010, a 11ª edição do seu manual, em que consta a sua primeira definição oficial do termo *deficiência intelectual*.

Situados quanto à marca que carrega a conceituação de deficiência nesses materiais, passemos a analisá-la, então, de uma maneira cultural, localizando no trabalho educativo o avanço daqueles que a apresentam. Assim, iniciando esta proposta, temos em Facci, Tuleski e Barroco (2006), que 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). Como as autoras são estudiosas de Vigotski, consideramos pertinente esse apontamento e, a partir do que destacam, traremos um pouco mais da deficiência intelectual e da educação para esta criança, com base nos fundamentos deste psicólogo russo, visto a Psicologia Histórico-Cultural fundamentar a análise de nosso trabalho.

Na educação da criança "mentalmente atrasada" (termo usado à época em que Vigotski escreveu) é importante conhecer como ela se desenvolve, não apenas o déficit em si, mas conhecer a reação originada na personalidade da criança durante o processo de desenvolvimento em resposta à dificuldade vinda desse déficit – este é o conceito de compensação de Vygotski (1997). Os processos de compensação estão ligados ao

funcionamento da consciência, e o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento, em seu conjunto, depende não só do caráter e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social desta. Assim, o conceito de compensação introduz o conceito de orientação ao futuro com vistas ao desenvolvimento, à necessidade das exigências sociais.

Na vida social da criança é que se encontra o material para construir as funções internas que se originam no processo de desenvolvimento compensatório. A coletividade é o fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança normal e deficiente. Toda função psicológica superior, no processo de desenvolvimento infantil, se manifesta primeiro como função da conduta coletiva (interpsíquica) e, depois, como função individual da conduta (intrapíquica). E a linguagem também se modifica, de meio de comunicação a meio de pensamento.

Então, segundo Vygotski (1997), a coletividade é a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas, principalmente na criança mentalmente deficiente. A colaboração coletiva, diríamos aqui, a mediação do professor, é o que promove o desenvolvimento de uma série de funções internas (psicológicas superiores). Em caso de deficiência mental, as funções do intelecto não estão igualmente prejudicadas, porque representam uma diversidade qualitativa, em que cada uma das funções influi qualitativamente no processo que está na base da deficiência mental. Ou seja, a independência relativa das funções faz com que o desenvolvimento de uma função compense e reverta em outro: é a tentativa de vencer o atraso (Vygotski, 1997).

Como a deficiência mental é uma estrutura complexa, para orientar-se nesta estrutura é preciso fazer a análise quanto ao desenvolvimento da criança mentalmente deficiente, e não à natureza dos processos patológicos que está em sua base – uma vez que a complexidade da estrutura forma-se no processo de desenvolvimento. Não basta dizer que uma criança é mentalmente deficiente, mas é fundamental esclarecer qual é o “*atraso cultural*” frente ao que nos deparamos, qual é sua estrutura. E uma prática pedagógica adequada pode fazer avançar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno com deficiência intelectual, visto que este desenvolvimento é incompleto frente ao de um indivíduo não deficiente.

Vygotski (1997, p. 144) afirma que: “O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente atrasada, a sua exclusão do ambiente cultural, da ‘nutrição’ ambiental” (grifos do autor). As suas características negativas (uma complicação de ordem secundária) apresentam-se, então,

sob a forma de um desenvolvimento social incompleto e de uma “negligência pedagógica” – como menciona. Por isto, ele tentava dar possibilidades e condições iguais de desenvolvimento para todos. Perguntamos então: como compensar a deficiência intelectual? O bom ensino, segundo Vygotski (1997), é uma importante resposta.

Marcante é a influência do ambiente no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual e não deficiente, e da *importância pedagógica* quanto ao objetivo da escola: o de reconhecer qual dos sintomas é primário (como uma insuficiência patológica, uma lesão cerebral) e qual é secundário (externos ao organismo). Complicações de segunda ordem surgem sobre a base da complicação primária, mas atingem a *superação com o trabalho educativo*, a qual, em um atraso mental, modifica todo o quadro da debilidade. Logo, é possível a busca pela superação das consequências derivadas dos defeitos no desenvolvimento infantil.

O defeito secundário diz respeito às consequências psicossociais da deficiência, ou seja, é resultante da forma como o contexto cultural está configurado e como os educadores reagem ao defeito primário. A forma como uma pessoa que apresenta uma lesão orgânica, ou uma alteração cromossômica se desenvolve está intimamente ligada com as relações sociais que estabelece. A ausência de uma educação adequada converte o defeito primário em secundário, em determinadas condições sociais:

Um ambiente prejudicial e a influência que surge durante o processo de desenvolvimento da criança, muito frequente e violentamente conduzem a criança mentalmente atrasada a momentos negativos adicionais que, longe de ajudar a superar o atraso, pelo contrário, acentuam e agravam sua insuficiência inicial (Vygotsky, 1997, p. 142).

O autor postula ser necessária a separação das particularidades primárias, que constituem o próprio núcleo da fraqueza, os sintomas que derivam diretamente da insuficiência biológica, diferenciando-os dos sintomas de segunda, terceira ordem que, durante a formação em um ambiente determinado, a criança encontra dificuldades e acumula complicações adicionais, as “estratificações” sobre as formações primárias. Essas limitações secundárias são mediadas socialmente. Explica-nos:

O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente atrasada, a sua exclusão do ambiente cultural, da “nutrição” ambiental. Por causa da insuficiência, não sentiu oportunamente a influência do ambiente circundante, a consequência sobre a qual seu atraso se acumula, se acumulam as características negativas, as complicações adicionais sob a forma de um desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica. Com frequência, as complicações secundárias são o resultado de uma educação incompleta. No ambiente onde cresce, recebeu menos do que podia; ninguém tentou aproximá-la do ambiente; e se a criança esteve em pouco contato com uma coletividade infantil, então aqui podem surgir as complicações secundárias (Vygotsky, 1997, pp. 144-145).

Assim sendo, as funções superiores dependem pouco da herança genética e muito de determinadas condições da educação, do ambiente social. As funções elementares estão mais determinadas pela herança genética. Como estamos colocando, os processos psicológicos superiores são mediados e desenvolvidos por meio das relações entre os homens. Dessa forma, é preciso destacar que os objetivos fundamentais da escola proposta por Vigotski – escola auxiliar, para crianças deficientes mentais –, em 1927, era o ensino geral obrigatório e a instrução politécnica (educação social), isto é, não reduzir o ensino a objetivos mínimos. O que é fundamentalmente necessário, também, na escola de hoje.

A abordagem clínica da deficiência tem, ao longo da história, – o que observamos até nos dias atuais – o foco para a descrição diagnóstica das crianças com deficiência intelectual e pouco se dedica ao seu desenvolvimento. E isto é muito negativo, partindo-se do pressuposto de que para ele a maior parte dos casos de deficiência está relacionada a comprometimentos sociais, sendo o atraso reflexo das condições impróprias na vida e na escola – como descrevemos acima. A Educação Especial deve criar um sistema especial de signos para educar a criança com “defeito”, “anormal”, isto é, orientar suas ações aos processos que se conservam íntegros naquele com deficiência.

A luta da Defectologia é pela defesa de que a criança, “cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares

normais, senão desenvolvida *de outro modo*” (grifos do autor) (Vygotski, 1997, p. 12). A criança, em cada etapa de seu desenvolvimento, apresenta uma particularidade e, da mesma maneira, a criança deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente, que lhe é próprio. “Com exceção das enfermidades nos fenômenos de retardo mental infantil, estamos diante de fatos de um desenvolvimento incompleto e nada mais” (p. 92). Superar o defeito significa deixá-lo em segundo plano no processo de desenvolvimento.

Do mesmo modo, Luria (1992, p. 117) define que "o retardamento mental é causado por um descompasso entre os processos excitatórios e inibitórios". Assim, uma explicação adequada para a deficiência intelectual seria a falta de plasticidade e a inércia dos processos neurais na criança que a apresenta. A hipótese é a de que haveria, nesta deficiência, uma inércia dos processos neurais, sendo que os processos apresentados por ela (na aquisição da escrita) seriam essencialmente da mesma natureza daqueles constitutivos da aquisição dita “normal”, diferenciando-se basicamente pelo fato de que na deficiência intelectual tais processos ocorrem mais tardiamente.

Então, sobre a importância da teoria vigotskiana acerca do defeito, Barroco (2007, p. 212) nos explica que uma primorosa marca de Vigotski foi

[...] justamente pelo modo de problematizar o humano, de apreendê-lo e de apresentá-lo à sociedade soviética, sofrida e prenhe de lutas humanas, e de defender a sua constituição de acordo com as condições sócio-históricas da sociedade e das pessoas em particular, que se diferenciou dos demais psicólogos da sua época. O interesse por sua obra está em sua aposta no humano, na capacidade de humanização do homem mesmo sob condições de deficiências (Barroco, 2007, p. 212).

Desse modo, para Vygotski (1997, p. 14) o defeito, justamente por criar “dificuldades, dialeticamente estimula um avanço elevado e intensificado. A tese central da defectologia atual é a seguinte: todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação”. Então, o estudo da criança deficiente deve considerar sua insuficiência. Todavia, não resumi-la a esta. As crianças deficientes alcançam o desenvolvimento de maneiras diferentes que alcançam aquelas cujo desenvolvimento é considerado normal. O

caminho e os meios para este desenvolvimento é que são outros, porque são necessárias formas culturais específicas, criadas especialmente para que se realize o desenvolvimento cultural da criança deficiente. E tais meios, quem os utiliza e transmite, é o professor – principalmente o professor de Sala de Recursos Multifuncional. O processo educativo, nesse sentido, não deve atenuar as dificuldades que advêm do defeito, porém elevar toda a luta ao status de compensá-lo, pois “o caminho do desenvolvimento é extraordinariamente difícil, mas por isto, é tão mais importante conhecer a direção correta” (Vygotski, 1997, p. 53).

Sob essa ótica, a diferença entre crianças “normais” e “anormais”, com e sem deficiência consiste somente no modo como se desenvolvem e utilizam os recursos mediadores disponíveis no ambiente. Antes de ser deficiente, a criança é uma criança; primeiro a criança, depois a criança particular. Vygotski (1997) relatava que a escola, em seu país, sacrificava a criança à deficiência e não se detinha ao que se encontrava íntegro/saudável nela. “Isto o herdou da escola especial europeia, a qual, por suas raízes sociais e por sua orientação pedagógica, é inteiramente filantrópico-burguesa e religiosa” (p. 81).

Assim, para finalizarmos este item, precisamos recuperar o fato de que Vigotski (2004) postulava que as leis gerais são as mesmas para o desenvolvimento das pessoas com e sem deficiências.

A possibilidade de o homem passar de uma condição de desenvolvimento primitivo à de desenvolvimento cultural foi teorizada por Vigotski e outros psicólogos soviéticos e, por este autor, ela foi advogada no tocante à pessoa com deficiência. Mesmo em caso de deficiência, o homem pode ser humanizado. No caso de atraso mental, por exemplo, ainda assim a meta a ser buscada por psicólogos e educadores deveria ser, no entendimento de Vigotski, o desenvolvimento da abstração, tanto quanto possível, o domínio de relações instrumentais (Barroco, 2007, p. 370).

A autora explana que “a riqueza da teoria de Vigotski reside, justamente, no reconhecimento da riqueza do homem – algo tão essencial para que se desse a implantação da nova sociedade” (Barroco, 2007, p. 370). As críticas do autor russo e as proposições teórico-metodológicas foram cruciais para a educação comum e a Defectologia da época e, sobremaneira, para a Educação e a Psicologia que hoje temos e vivemos. Importante referendar que Vigotski, ao teorizar sobre a coletividade, o trabalho, o coletivo, a revolução, o

desenvolvimento por saltos qualitativos, o faz com base no marxismo, na sociedade soviética em questão, com vistas a uma psicologia revolucionária. Como analisa Barroco (2007, p. 371):

Quando fala em relações sociais, está considerando não somente as relações interpessoais, mas as relações entre os homens em sociedades de classes sociais antagônicas. Quando fala sobre o cego, o surdo-mudo, o atrasado mental, o cego-surdo-mudo, etc., não está na defesa de que “apenas” possam participar da escolarização, embora esta já fosse uma grande defesa para a época. Defende que possam ser humanizados tanto quanto as demais pessoas, e que possam participar, efetivamente, da sociedade socialista. Explicita que as pessoas com deficiências podem ser tão alienadas ou livres como as pessoas comuns. Com Vigotski, fica explícito que o problema do não-desenvolvimento não se deve ao tipo de deficiência e ao grau de comprometimento provocado; antes disto, ele se apresenta ante os limites que as classes sociais delimitam aos homens (grifo da autora).

Os estudos de Vigotski, a respeito da Defectologia, revelam uma defesa incondicional na potencialidade humana, e sobre esta ciência formulou teses revolucionárias, sobre as quais discorre Barroco (2007), e aqui destacamos algumas:

- a) *O homem com deficiência se humaniza pelo trabalho e pela cooperação com seus pares. [...]*
- b) *O processo de constituição daquilo que é propriamente humano segue sempre a mesma direção no desenvolvimento de pessoas com e sem deficiências. Ou seja, o desenvolvimento psicológico superior parte do meio exterior, do plano intersíquico, para o interior, o plano intrapsíquico. Isto permite dizer que as funções psicológicas mais elaboradas já se apresentam entre os homens antes de serem imitadas e usadas com intencionalidade por uma criança como sem deficiência. [...]*
- d) *As mediações com outros homens permitem a uma criança muito comprometida pela deficiência apropriar-se daquilo que é humano. [...]*
- f) *O processo educativo deve provocar revoluções nas pessoas com e sem deficiências. [...]*

i) *A deficiência, o déficit ou defeito biológico só terá o estatuto de impedimento se assim a sociedade o reconhecer.* A princípio, tal condição implica apenas em um modo diferenciado de desenvolvimento, e não um fator impeditivo deste. A questão maior não é o problema biológico ou mental em si, e sim as repercussões sociais que causa (grifos da autora) (Barroco, 2007, pp. 372-374).

Em consonância com tais postulados, nosso caminho será em direção à compreensão da efetivação, ou não, das premissas vigotskianas na educação escolar para este alunado.

2.4.1 Mediação, Conhecimento, Humanização, Alienação e, assim, sucessivamente... Algumas Considerações

É relevante que, neste momento, entendamos um pouco mais a hegemonia dos preceitos teóricos regentes na sociedade contemporânea e que “[...] a sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (Duarte, 2001, p. 39). Assim:

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo [...] (Duarte, 2001, p. 39).

Adentremos nesta questão sobre a mediação do professor: o que lhe cabe mediar hoje? Como estamos afirmando a historicidade dos fenômenos, compreendemos que as exigências da prática social, das relações econômicas e capitalistas de produção permeiam o processo educativo e, desse modo, os objetivos do trabalho e função do professor. Assim, o período da década de 1980 e, até hoje, retirou da prática educativa, com muita precisão, a teoria, o método para ensinar, que acreditamos ser fundamental na formação do professor e de alunos em seu processo de escolarização e humanização. Frente a estas questões, discutir acerca da mediação do professor em uma sala cunhada como diferente – a Sala de Recursos Multifuncional –, inserida em uma sociedade caracterizada pelo “recuo da teoria” (Moraes,

2001), consideramos como inquestionável tarefa. Então, de acordo com Moraes (grifos da autora) (n.d, p.01),

[...] o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta. A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais, tornam-se obsoletas. É preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências” no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, e que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história.

São as características dos tempos pós-modernos. E, nesse emaranhado, nossa investida, no presente trabalho, para a luta de descortinar a premissa pós-moderna, pois vivemos sob o desamparo destes tempos se não nos apropriarmos de maior conhecimento científico e se não fizermos a verdadeira análise do significado da negação da ciência, da negação da função do professor, do ensino, da aprendizagem dos conteúdos escolares. Negação esta que resulta em não humanização do gênero humano: em não desenvolvimento das funções psicológicas superiores que o tornam humano, principalmente pelo trabalho educativo.

E é justamente neste terreno das “inflexões pós-modernas”, na relação entre educação e ciência, que trazemos Cavazotti (2010). Essa pesquisadora elege pontualmente para sua análise as “teorizações de Tomaz Tadeu da Silva” (p. 40), por se tratar de um autor que traduz e divulga os autores pós-modernos no Brasil e afirma “sua posição de defesa da teoria pós-moderna em educação” (Cavazotti, 2010, p. 40).

A escola deve ser analisada, segundo o materialismo histórico e dialético, inserida no movimento da sociedade capitalista e em sua categoria mais geral – a organização pedagógica – e no que a constitui como escola – o conhecimento sistematizado –, que deveria ocupar lugar principal na sua organização. Outra categoria metodológica de análise, conforme pontua Cavazotti (2010), é a dialética, “que possibilita apreender as contradições que se operam no processo de desenvolvimento do capital, cujo movimento de produção é, ao mesmo tempo, atingido pelas crises de sua reprodução” (p. 02). Uma última categoria que norteia a reflexão da autora é a historicidade.

Embasados nestes pilares, acreditamos que o valor e o rigor do conhecimento são o alicerce de uma verdadeira prática educativa, bem à contramão dos postulados da pós-modernidade. E que a sociedade pós-moderna, a ideologia neoliberal instituem efeitos diretos no processo educacional. Saviani (1991, 1994), partindo de uma análise crítica da educação, compreende que esta se estabelece a partir das condições histórico-sociais. Ela é engendrada de acordo com o desenvolvimento material, e no caso da sociedade capitalista, ela vem atender aos ditames do capital. Não é, portanto, uma escola neutra. É uma escola que vai disseminar a ideologia dominante. No entanto, isso não diminui o valor da escola, porque na nossa sociedade ainda é o lugar no qual os filhos da classe trabalhadora podem ter acesso ao conhecimento clássico, ao conhecimento que resiste ao tempo, nas diversas ciências, e na arte.

A hipótese formulada por Cavazotti (2010) é a de que “a pós-modernidade é a expressão da crise atual do modo de produção capitalista e, como tal, um movimento enraizado na perspectiva da dissolução do pensamento científico” (p. 06). Dissemina-se a promoção do reducionismo quanto ao conhecimento clássico/científico que à escola cabe o papel de transmitir. Por tudo isto, concordamos com a defesa que precisamos fazer pela crítica consistente aos pressupostos da concepção de educação pós-moderna e aos seus (des) encaminhamentos pedagógicos, pois, o “quadro teórico” em que está a literatura pedagógica revela:

A educação brasileira, ao perder [já teve, em seu conjunto?] os referenciais da ciência marxista, abre as portas para abrigar o eclecismo no campo epistemológico e na ciência da educação. Nesse caso, o fazer ciência transfigura-se em fazer ideologia. O compromisso com a defesa da educação do proletariado e de seu acesso à escola pública, como instância da transmissão do conhecimento socialmente produzido, enfraquece ao deixar

que a presença da dissolução do conhecimento científico ocupe espaço, [...] (Cavazotti, 2010, p. 07).

Duarte (2000) e Facci (2004), nessa linha de raciocínio, ao fazerem uma crítica ao Construtivismo, igualmente nos alertam sobre a pouca valorização dada aos conhecimentos científicos, haja vista que a ênfase nesta tendência pedagógica é valorizar o aprender a aprender, é centrar o estudo no aluno, na prática, e não na apropriação do saber produzido pelos homens. Embora neste momento não tenhamos como objetivo nos alongarmos nesta discussão, é importante pontuar como os postulados desta tendência têm contribuído para a secundarização do ensino e, conseqüentemente, do trabalho do professor.

Pensamos que a conjuntura atual é muito devastadora para os alunos da classe trabalhadora, já que dependem, ou estão à mercê, de um ensino guiado por teorias que valorizam mais a prática e a experiência do que a transmissão e apropriação do conhecimento. O que dizer, então, dos filhos da classe trabalhadora que são encaminhados para a Sala de Recursos, será que têm acesso aos conhecimentos científicos se muitas vezes mal conseguem decifrar as letras? Lembremos sempre que

A proposta de considerar as funções psíquicas superiores como funções mediadas supõe uma alteração profunda do modelo psicológico de investigação, de diagnóstico e, sobretudo, de intervenção – vale dizer aqui, especialmente, de intervenção educativa. [...] as funções mediadas, pela natureza mesma das mediações, situam-se no território social e instrumental da cultura (Vygotski & Luria, 2007, p. 09).

Na atualidade, como já afirmamos, há a propagação sedutora do fim (?) do conhecimento científico e a insistência de que as funções psicológicas superiores são biologicamente determinadas. Desse modo, o resultado deste cenário, em escala cada vez mais frequente, se revela no encaminhamento dos alunos para a Sala de Recursos, no fracasso escolar, primorosamente já explicitado por Patto (1990) e, ainda, nos dados estatísticos referendados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb⁴⁸), que mostram tão

⁴⁸ Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/>

alarmantes dados da efetiva não aprendizagem da grande maioria da população brasileira, embora o discurso hegemônico pregue o oposto, em relação às notas alcançadas⁴⁹.

Se uma gama de alunos (com deficiências ou não) não consegue se apropriar, a contento, do que é o início do processo de escolarização – a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática – o que diremos da função social da escola que está atrelada, também, ao compromisso de formar novos cientistas? Função tão grandiosa: transmitir o conhecimento científico [inclusive o artístico] “comprometido com o desvendamento da realidade e com a transformação das relações sociais, que emperram o desenvolvimento da sociedade rumo à instauração da igualdade entre todos os seus membros” (Cavazotti, 2010, pp. 07-08).

Defendemos a tese de que só há mediação do professor, do ensino se há aprofundamento teórico, seriedade e rigor do método, olhar de criticidade, luta contra o pragmatismo. A função da mediação está absolutamente atrelada ao comprometimento com a apropriação de conteúdos para que haja uma educação sistematizada que leve ao conhecimento científico. Porque é neste processo que se dá o movimento de desvelamento da realidade, a valiosa contribuição social da educação escolar, contrariando o que se postula na pós-modernidade.

Cavazotti (2010) compreende que há uma crítica às limitações teóricas nas análises pós-modernas e uma investigação mais minuciosa sobre a presença do pensamento pós-moderno no sistema educacional brasileiro, buscando “indicar os fundamentos cujas consequências se verificam na escola básica, especialmente na transmissão/apropriação do conhecimento científico junto aos alunos da classe trabalhadora, tendo em vista a importância da formação da consciência comprometida com a transformação social” (Cavazotti, 2010, p. 38).

Devemos nos ater às marcas da pós-modernidade no pensamento educacional de nosso país. E autores como Saviani (1991), Duarte (2000, 2003), Facci (2004) muito nos alicerçam com aprofundamentos teóricos críticos sobre o pensamento pós-moderno em educação. Ilustramos que Facci (2004) discorre sobre o trabalho do professor/da escola, assinalando o quanto sua função está esvaziada de sentido, de conteúdos, de métodos.

⁴⁹ Um realce: Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. O portal Ideb - Inep (<http://portal.inep.gov.br>) informa que o Brasil atingiu as metas estabelecidas em todas as etapas do ensino básico – anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e médio. Nos anos iniciais (do primeiro ao quinto) o Ideb nacional alcançou a nota 5,0. Ultrapassou a meta para 2011 (de 4,6) e a proposta para 2013 (4,9).

O pensamento pós-moderno defende a negação das metanarrativas, a aparência como realidade, a impossibilidade de interpretação científica, a impossibilidade educativa de formação da consciência, a redução do processo educacional, a rejeição da objetividade do conhecimento, o relativismo – postulados pós-modernos invalidando a ciência.

Entendemos que a escola, como um todo, e o professor são imprescindíveis para o desenvolvimento psíquico dos alunos. Na perspectiva vigotskiana, segundo Facci (2007), a prática pedagógica é uma ação planejada e consciente que influencia sobremaneira o desenvolvimento psicológico do aluno. O professor cumpre o papel de *mediador entre os conteúdos curriculares e o aluno*, para suscitar-lhe o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. “A capacidade de abstrair, a memória lógica, o planejamento, entre outras funções, são adquiridas por meio das relações sociais” (Facci, 2007, p. 147).

Todavia, relações sociais como postulam Marx e Engels (1984), pois o ponto de partida do marxismo para a compreensão de uma determinada sociedade se orienta com relação ao seu movimento (ela não é estática), de maneira que forma uma base material e os homens que nela vivem são determinados por ela e a determinam. Então, conforme observaram Marx e Engels (1984, p. 43): “a história não é senão a sucessão das diversas gerações, cada uma das quais explora os materiais capitais, forças de produção que lhe são legados, e que por isso continua, em circunstâncias, completamente mudadas, e por outro lado modifica as velhas circunstâncias”.

No enquadre pós-moderno há um predomínio da subjetividade no processo de conhecimento e, junto a isso, a censura ao caráter objetivo da ciência. Rompe-se com a diferença das formas de conhecimento – como a do senso comum e a dos estudos humanísticos – colocando-os no mesmo patamar científico. Cavazotti (2010) aponta que tal situação jamais existiria nas ciências sociais modernas.

Referendamos que a noção de sujeito e a constituição da subjetividade surgiram na modernidade no momento histórico em que a Psicologia se constituía como ciência. Este momento foi marcado por grandes transformações econômicas, políticas e sociais, resultado da mudança do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. Tal mudança trouxe para o pensamento moderno uma nova concepção de mundo e de homem. O homem passou a ser visto como indivíduo livre, sujeito de sua vida, devido à sociedade capitalista funcionar como um mercado, no qual *todos podem* vender e comprar.

A ênfase no indivíduo como sujeito individual, livre, produtor e consumidor possibilitou que a subjetividade pudesse ser pensada como uma experiência individual privada

e universal. Todavia, o capitalismo revela, em seu desenvolvimento, que liberdade e igualdade são ilusões. O sujeito afirmado como individual e livre passa a ser negado. O século XIX consolidou a experiência da “subjetividade privatizada” (Figueiredo, 1991) e a sua crise, que se torna plena no capitalismo. A ideologia liberal faz nascer o conceito de subjetividade privatizada, pois prega que todos os homens são iguais em direitos e que cada um se desenvolve através do próprio esforço.

Esse cenário de predomínio da subjetividade no processo de conhecimento seria, então, “a legitimação da irracionalidade” (p. 65) no âmbito das formulações científicas? O desprezo da ciência pela própria ciência? Seria, definitivamente, o “reco da teoria”, conforme propõe Moraes (2001)? Seria a sociedade das ilusões, nas palavras de Duarte (2003)?

Precisamos, firmemente, fundamentar a discussão acerca desta temática – da mediação/prática/atividade do professor em salas de aula, em salas de recursos – no materialismo histórico e dialético, concebendo o homem como ser prático e social, constituído na atividade trabalho, para, assim, contrapor-nos à concepção de conhecimento/informação e de ciência pós-moderna.

E, quanto às implicações na prática pedagógica do pensamento pós-moderno, questionamos qual é o papel da escola diante do conhecimento: é um saber que se tornou um saber cotidiano, próximo da realidade do aluno? Para legitimar o não acesso a uma condição material de vida mais digna? Portanto, será cabível o imperativo: escola, professor mantenham distância da ciência?!

Por tudo isso, estudiosos como Cavazotti (2010), Duarte (2000), entre outros, avalizam a crítica dos pensadores/educadores brasileiros ao pensamento educacional pós-moderno e, com esses estudiosos, defendemos quão relevante é aprofundar os motivos da não concordância com esses (des) princípios pedagógicos. Destacamos que se torna necessário denunciar a educação escolar marcada pelas diferenças de classe. Porque a educação assistemática, entenda-se destituída de ciência, – pregada pela ideologia dominante – afeta direta e negativamente alunos da classe trabalhadora, visto que para esta população a escola é o único lugar que possibilitaria o acesso ao conhecimento científico. E à formação daqueles que executam a tarefa social de dominação está reservado o mais avançado aparato científico – embora com ressalvas também.

Não estamos atribuindo à escola a responsabilidade pela transformação da ordem social posta. Mas sublinhamos que é proposto e demarcado “que a ciência pode explicitar os fundamentos teórico-práticos que produzem a desigualdade social, e a escola, por sua vez,

como lugar de produção/transmissão de conhecimento tem papel relevante na difusão desses conhecimentos” (Cavazotti, 2010, p. 78). Outra assertiva que fortalece este pensamento encontramos em Facci (2004), a qual também afirma, e assim acreditamos, que a transformação da consciência dos homens passa pela educação [com ciência].

Ponderamos que na Instrução n. 016/2011 (Paraná, 2011) – que detalharemos a seguir, na Seção III – o documento mais atualizado da Educação Especial/Sala de Recursos Multifuncional, é proposto que a *ação pedagógica* deve objetivar “o desenvolvimento da autonomia, independência e valorização do aluno” (Paraná, 2011, p. 05). Isso é muito pouco quando se trata da instância educativa. O professor da Sala de Recursos, na sua função mediadora, não pode perder de vista o trabalho na escola pela humanização dos alunos – no sentido de se apropriarem daquilo que a humanidade produziu –, na instrumentalização dos mesmos com conteúdos das várias ciências e da arte, que possibilitarão a eles que compreendam a realidade para além das aparências. Desnudar o que está imposto em nível ideológico, ir à contramão do que propõe a sociedade pós-moderna não é uma tarefa fácil. É uma empreitada que precisa de muitas mãos, de uma coletividade que trabalhe pelo bem comum da sociedade.

O conhecimento de qualidade transmitido pela escola significa, proporcionalmente, maior apropriação do conhecimento científico do aluno ao longo de toda sua vida. Dialeticamente isto tende a evitar, para os homens, a constituição da humanização alienada das relações sociais, alienada de sua inter-relação com a produção da cultura, de suas possibilidades de desenvolvimento da consciência. Então:

Por um lado, a formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação (Duarte, 2001, p. 24).

Como estamos discorrendo, a sociedade reproduz no indivíduo as capacidades, as habilidades humanas. Este processo de apropriação produz em nós – seres sociais e, por isto, individuais – o que é produzido historicamente pelo conjunto dos homens. A mediação entre o indivíduo e a história social é feita pela apropriação da cultura. Dessa forma, a partir do

aparato biológico, a mediação nos torna humanos, culturais e sociais, e o processo de apropriação é sempre mediatizado pela comunicação (por exemplo: o adulto/professor transmitindo o conhecimento às crianças/alunos). É relevante o fato da reprodução do concreto no pensamento ocorrer pelas mediações da abstração – pressuposto que nos remete a Vigotski, quando analisa que, para compreender o elementar, há que se buscar pelo entendimento do que se é mais desenvolvido... Como Duarte (2000) postula, Vigotski adotou o princípio metodológico marxiano sintetizado na afirmação de que a “anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”:

Em termos metodológicos, a afirmação de que ‘a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco’ significa que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar a sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica (Duarte, 2000, p. 102).

Como a apropriação é sempre um processo educativo, podendo ocorrer alienação ou não – depende do que está sendo apropriado, também pode ser humanizadora ou não, porque podem existir formas precárias de apropriação. A ideologia (o que eu penso sobre as coisas, o ideal como determinante do material, uma concepção de mundo onde se pretende que as ideias expliquem o real) faz com que nos apropriemos de muitas coisas de forma distorcida, ilegítima. Como Duarte (2003) discute, pode-se ter alienação pela ausência da apropriação do conhecimento: o que muito acontece no âmbito educativo em geral é um trabalho em que há falta de conteúdo, de ensino, de aprendizagem... Uma desapropriação do conhecimento, uma ação[?] e não uma atividade de ensino, culminando no fracasso escolar, tão marcante no âmbito educativo e estigmatizador às crianças.

Na sociedade, no ensino de hoje nos deparamos, em demasia, com pessoas que executam ações visando obter o resultado imediato, o conteúdo e o produto direto de sua ação; e, consoante a isto, com pessoas expropriadas do sentido de suas ações, concebendo, portanto, o sentido como a relação entre o que se faz e por que se faz, o qual depende do conjunto da atividade. No trabalho alienado há uma ruptura do significado e do sentido e quando o sentido é alienado o significado não fica imune.

E a educação, muitas vezes, nos mostra que as mediações [ou ações?] não são necessariamente efetivas. A maneira como o professor expõe o conteúdo pode contribuir para promover a aprendizagem [sendo atividade], ou não [sendo ação]. Como o trabalho educativo produz no indivíduo a humanidade, partimos do pressuposto de que o currículo escolar deve ser composto pelos conteúdos clássicos. E à educação reside a tarefa de transformar o conhecimento em algo assimilável.

Destacamos que a escola é um espaço específico de transmissão e apropriação de um saber sistematizado, científico, elaborado, não se trata “de qualquer forma de saber” (Saviani, 2003, p. 14), isto é, do saber espontâneo, não intencional produzido nas outras esferas da vida. A educação transmitida pela escola compromete-se com os conteúdos clássicos (o alfabeto, os números, a álgebra, o conteúdo das várias ciências, etc.). Segundo Saviani (2003), o “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O “clássico” é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial, o qual significa os conteúdos que apresentam um caráter de permanência, de uma validade que vai além do momento de sua elaboração; são conhecimentos que “ultrapassam os interesses particulares de pessoas, classes, época e lugar” (Saviani, 2003, p.58) e como tais, “resistem aos embates do tempo” (p. 58).

O professor, assim, precisa saber muito mais do que ele ensina, justamente para combater a tendência ideológica tão marcante hoje à superficialidade do conhecimento, onde tudo é relativo. O professor, e todos os envolvidos na atividade de ensino, precisam compreender que os conteúdos trazem a lógica da dialética e que esta é a análise do movimento das contradições. Ou seja, é crucial um método de conhecer um fenômeno particular na totalidade social, um método do materialismo histórico compreendido como a síntese de uma concepção do conhecimento que se apoia numa determinada concepção do homem como um ser social e histórico – que, então, tem em si “a socialidade” (Duarte, 2001) – que é formada no interior das relações de dominação, a qual implica também o fenômeno da alienação.

E a luta contra a alienação é a luta por dignas condições para todos os homens de se desenvolverem até as máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano (Duarte, 2001). Desse modo, fez-se importante discorrermos brevemente sobre algumas questões que envolvem a mediação, a totalidade social, a qual é a totalidade do capitalismo, da luta de classes.

A educação, como a estamos tratando, trabalhando com os conteúdos na perspectiva da totalidade estará fazendo a análise materialista histórico-dialética e ensinando aos alunos a pensarem além da aparência. Como a dialética é o movimento do real, faz-se essencial que também seja o movimento do pensamento. E este se apropria do movimento da realidade e o reflete, como propõe a dialética materialista em Marx.

A ciência, a educação – atividades sociais – sempre devem tomar como ponto de partida as abstrações, propor o estudo da teoria; explicar a essência do que está acontecendo na realidade, e não o que se apresenta como imediato, para sair da posição alienante da empiria do cotidiano. Para Saviani (1986), a problematização exige radicalidade, ir aos fundamentos; rigor, ir ao método; e globalidade, buscar a totalidade. Estes três requisitos precisam funcionar de forma dialética. Senão, há a supremacia das teorias pós-modernas, as quais pregam que a realidade é um constructo mental, sendo o discurso a própria realidade. Assim, a análise é dirigida ao que as pessoas falam da realidade, e não a esta.

Como salientado anteriormente, o que constitui o homem como gênero humano, para Marx (Duarte, 2004), sempre se refere ao sujeito social, o qual não pode existir sem esta objetividade. O cuidado necessário é quanto ao fato das ideias terem existência objetiva na sociedade, e provocarem a fragmentação da personalidade em papéis que destituem o sujeito de saber-se quem é. A prática social é o que faz o homem apropriar-se do conhecimento, porque por meio do trabalho, da educação, ele tem novas necessidades, faz descobertas e mudanças e luta por melhores condições de vida. A função da escola é ultrapassar o que o indivíduo conhece de sua prática cotidiana.

Reiteramos que na concepção do materialismo histórico e dialético, o homem se constitui homem porque é social e histórico. Logo, os “estados mentais privados” (Figueiredo, 1991) não são únicos, existem porque os construímos nas mediações sociais. A apropriação e a objetivação é que nos dão as particularidades.

Assim posto, inicialmente vimos que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre a partir do processo do trabalho, que envolve a transformação da natureza pelo homem ao mesmo tempo em que ele próprio é transformado por sua ação, e que esta relação do homem com o trabalho é um dos determinantes de sua formação humana. Portanto, mostramos que o processo educativo, em sua essência, coloca-se a serviço da formação humana, já que o aparato biológico, por si só, não é capaz de garantir os aspectos da formação do indivíduo. Estes só são transmitidos na relação dos indivíduos com outros seres humanos e

com os produtos das produções humanas. Sobre isso, esclarece Leontiev (1978a, pp. 282-283):

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.

E a questão do papel da apropriação da experiência sócio-histórica no desenvolvimento psíquico do indivíduo está presente com destaque em todos os trabalhos da Psicologia Histórico-Cultural, conforme expõe Duarte (2001). E Luria (1979), a este respeito, nos diz:

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual –, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. [...] A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal (grifos do autor) (p. 73).

A partir do trabalho, é desenvolvida a necessidade de formação da força de trabalho e, com ela, a educação formal. É sabido que o modo de produção capitalista se caracteriza pela exploração da força de trabalho, tendo como consequência a extração da mais-valia. Só é

produtivo o trabalho que gera mais-valia. Então, a qualificação necessária para que os indivíduos desenvolvam força de trabalho com condições de gerar mais-valia é obtida através da educação e do ensino. Segundo Maspero (1992), para Marx e Engels:

O sistema de ensino é entendido assim como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema – única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo (Maspero, 1992, p. 06).

Saviani (1986) afirma que as origens da instituição escolar conferem-lhe caráter ligado à ideologia burguesa dominante. Ela é um instrumento de reprodução das relações de produção e, conseqüentemente, da dominação e da exploração. A educação escolar, no sistema capitalista, possui essas determinações classistas. Entretanto, discuti-las nos fornece conhecimento para que possamos ir em busca da superação dessa condição. De acordo com Maspero (1992), para Marx e Engels somente acentuando as contradições do capitalismo e desenvolvendo suas possibilidades é que essa superação pode se realizar.

Para o desenvolvimento do homem, a educação escolar, a Sala de Recursos Multifuncional – aqui em questão – pode ser condição para mediar a apropriação dos saberes sistematizados, os quais emergem como respostas às necessidades concretas enfrentadas pelos homens em sua prática social ao longo da história. Contraditoriamente, tal mediação forma o indivíduo enquanto força de trabalho para a manutenção do sistema capitalista e, se apropriando desses saberes, é que se originam os elementos para que os indivíduos atuem na sociedade, resistindo e indo além de suas determinações.

Porque, ao nos apropriarmos da cultura humana, utilizamos os signos sociais, fazemos relações com os fatos e objetos apreendidos e, assim, compreendemos a realidade social e natural. Nesse sentido, Leontiev (1978a) ressalta que o papel central da educação é agir sobre a atividade da criança, sobre as suas relações com a realidade, sendo determinante para o desenvolvimento de seu psiquismo, de sua consciência.

O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive (Leontiev, 1978a, p. 291).

Se a escola, a sala de aula, o professor, o professor da Sala de Recursos como mediadores do conhecimento historicamente acumulado – todos aqui compreendidos como condições sociais para e de aprendizagem – assumem esse papel de que falam Leontiev, Luria e Vigotski, contribui-se para a constituição/efetivação da aprendizagem, do desenvolvimento, da humanização do aluno. Pois, como também coloca Duarte (2004), são as relações sociais que fazem a mediação entre a vida do indivíduo e o gênero humano, o que o constitui. A humanização do homem se desenvolve a partir da construção da objetividade social. Explicando um pouco mais:

[...] a atividade social produz o enriquecimento objetivo e subjetivo dos seres humanos. Nesse sentido, a história social pode ser vista como um processo no qual o gênero humano se desenvolve por meio daquilo que é produzido, reproduzido e transformado pela atividade social. Trata-se de um processo histórico de objetivação do gênero humano (Duarte, 2004, p. 231).

Entretanto, como na sociedade capitalista, a riqueza objetiva é apropriada de forma privada, constatamos que esta riqueza – o acesso ao conhecimento sistematizado, à aprendizagem, aos bens materiais, culturais – não é apropriada pela imensa maioria dos homens, devido à divisão de classes existente na sociedade capitalista, a qual aliena o próprio homem de suas possibilidades, de seu lugar, papel, consciência e importância histórica.

Com esse breve exposto, analisamos que a sociedade, as necessidades de existência e sobrevivência, a história, os instrumentos criados, a cultura, a educação e o ensino são instâncias propulsoras do vir-a-ser do indivíduo no mundo. A passagem de um aluno por uma

sala de recursos significa uma marcante influência também em sua formação social e individual⁵⁰.

No movimento das contradições de nossa sociedade capitalista, a sala de recursos responde por um lugar restituidor – por premissa – da aprendizagem do aluno, não alcançada somente na sala regular. Igualmente é um local que segrega, que legitima suas dificuldades predominantemente como sendo individuais. Logo, neste âmbito, propomos problematizar a prática docente neste espaço, a mediação, considerando que a apropriação do conhecimento é a via para que a humanização ocorra. E este conhecimento propriamente é aquele defendido pela Escola de Vigotski, o qual se institui historicamente e, por isto, necessita da sistematização do ensino para que se estabeleça sua transmissão (pela mediação) e o seu resultado.

Com essa abordagem da sistematização e transmissão do ensino, que aprofundadamente explica a teoria vigotskiana, a Psicologia Histórico-Cultural, nos é possível descortinar os vieses que compõem a ideologia liberal dominante, onde destituir, relativizar, desapropriar o conhecimento e a prática são lemas. E por que isso é possível? Segundo Nagel (2007), o homem é produzido por uma sociedade regulada pelos pressupostos liberais, sendo um dos mais emblemáticos aquele de produzir prazer ao consumidor, tratando o conhecimento e a escola como mercadorias.

O paradigma educacional pós-moderno é o de que a percepção de escola como mercadoria foi naturalizada e a função escolar como reprodutora da sociedade também. O que ocorre é a adequação da escolarização ao mercado existente, “e não mais a conformação da escolarização à sociedade desejada” (Nagel, 2007, p. 09). “Acentuar as características já existentes, quer do homem, quer da sociedade, eis a formação proposta para os homens do século XXI” (Nagel, 2007, p. 14).

A autora citada amplia essa explicação afirmando que o relativismo é o próprio abandono da teoria e uma negação do conhecimento objetivo para a análise da realidade ou para a prática social. Dessa forma, sem o conhecimento objetivo não existe valorização do trabalho humano/social, da própria história da humanidade. E a Psicologia Histórico-Cultural

⁵⁰ Para maior aprofundamento: Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

vem para responder a esta necessidade social em curso, tão gritante necessidade de humanização do homem.

3. A PRÁTICA DO PROFESSOR NA SALA DE RECURSOS: ATIVIDADE DE ENSINO OU AÇÃO?

3.1 DEFINIÇÃO E ATRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: DA LEGISLAÇÃO NACIONAL À ESTADUAL

O objetivo desta Seção é apresentar a discussão e a análise dos dados elaborados e advindos da pesquisa empírica, realizada com duas professoras de Sala de Recursos Multifuncional e duas coordenadoras pedagógicas das escolas onde foram realizadas as entrevistas. Como parte da contextualização da pesquisa empírica, nesta Seção, também situaremos a referida Sala conforme as diretrizes da proposta nacional de Educação Especial e descreveremos suas atribuições no estado do Paraná. Caminhemos nesta via.

Como a Sala de Recursos é um componente da modalidade de ensino da Educação Especial, trazemos aqui a definição de Educação Especial em nosso país.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2007, p. 12).

E, quanto às necessidades educacionais especiais, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná estabelece, por meio da Deliberação n. 02/03, aprovada em 02/06/03, no seu artigo 5º (Paraná, 2003), a definição das necessidades educacionais especiais, na modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Também especifica quais são as necessidades especiais atendidas na educação básica.

Art. 5º: As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem.

Art. 6º: Será ofertado atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de:

I. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências;

II. Dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis;

III. Condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos;

IV. Superdotação ou altas habilidades, que devido às necessidades e motivações específicas requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação (Paraná, 2003, p. 02).

Sobre os serviços e apoios especializados no atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, a referida Deliberação, de n. 02/03, estabelece em seu artigo 13 as seguintes recomendações:

Art. 13: Para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser previstos e providos pela mantenedora, quando necessário, os serviços de apoio por:

I. Professor com habilitação ou especialização em Educação Especial

II. Professor – intérprete

III. Professor itinerante

IV. Professor de apoio permanente em sala de aula

V. Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – Libras

VI. Recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos

VII. Salas de Recursos

VIII. Centros de Atendimento Especializado (Paraná, 2003, p. 03).

Diante do exposto, entendemos que a Sala de Recursos configura-se como um tipo de apoio especializado às crianças com necessidades educacionais especiais.

A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular tem sido um tema muito discutido no meio educacional em todo o mundo, nas últimas décadas. Segundo Bueno (2008), no Brasil, a discussão deste assunto foi iniciada com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que, como vimos, é um documento considerado marco do movimento mundial pela inclusão. Muitas pesquisas ligadas à Educação Especial têm sido feitas, a produção científica é crescente, visto a necessidade de aprofundar os conhecimentos para o atendimento à diversidade de alunos nas salas de aula, em todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro.

A legislação brasileira orienta a implantação da educação inclusiva nas escolas, e as políticas públicas, nela baseadas, incentivam a luta pela igualdade e pelo direito à educação para todos. Conforme Aranha (2004, p.13): “O Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que *garantem* tais direitos”. A autora, à época assessora do Ministério de Educação (MEC), acrescenta que: “A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos” (Aranha, 2004, p. 13).

Assim, como apoio à inclusão, é implantada a Sala de Recursos. Entendamos este processo. O Brasil, ao fazer a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, de acordo com os postulados da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), inicia uma reconfiguração das modalidades de atendimento e serviço aos alunos com deficiência, e, dentre elas, está esta Sala.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), é apresentado o conceito desse serviço de apoio à inclusão, pelo qual deve ser desenvolvido o atendimento educacional especializado (AEE) na escola, envolvendo professores com diferentes funções:

Salas de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades

educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum [...] (Brasil, 2001, p.50).

A oferta da Sala de Recursos, no espaço escolar do ensino regular, como um dos atendimentos da Educação Especial, objetiva contribuir para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados em classes comuns. Esta é a posição da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

O Estado do Paraná, considerando os preceitos legais que regem a Educação Especial, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (Brasil, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Resolução Conselho Nacional de Educação/CNE n. 02/01 (Brasil, 2001), e a Deliberação n. 02/03 – Conselho Estadual de Educação/CEE (Paraná, 2003), inicialmente regulamentou a oferta da Sala de Recursos com a Instrução n. 04/04 (Paraná, 2004) e, em seguida, com a Instrução n. 015/08 (Paraná, 2008), ambas da Secretaria de Estado da Educação e Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – SEED/DEEIN – PR. Porém, no ano de 2011, foi promulgada a Instrução n. 016/11 (Paraná, 2011), que amplia a terminologia desse serviço de apoio para Sala de Recursos Multifuncional – tipo I, adequando-se às orientações do Ministério da Educação e Cultura/MEC, contidas no Decreto Federal n. 7611, de 17 de novembro de 2011. E, então, é definida como:

Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino (Paraná, 2011, p. 01).

Quanto à diferença considerável entre Sala de Recursos e Sala de Recursos Multifuncional, verificamos que se relaciona ao grupo de alunos atendidos, à estrutura desta sala e à formação do professor. Assim, temos que a Sala de Recursos Multifuncional atende alunos cegos, surdos, com deficiência intelectual, transtornos funcionais específicos (TFEs), transtornos globais do desenvolvimento, deficiência física neuromotora, enquanto a Sala de

Recursos (denominada dessa forma até a instrução n. 016/2011) não atende (não atendia) alunos cegos, surdos, com deficiência física neuromotora. Alunos cegos, surdos ou com deficiência física neuromotora (associada a uma deficiência intelectual) eram atendidos por programas/instituições específicos as suas necessidades. Exemplificando: Classe Especial que atendia, na própria escola regular, alunos com deficiência intelectual; CAS – Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez; CAP – Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida; CAEDV – Centro de Atendimento Especializado para Pessoas com Deficiência Visual; Centro de Atendimento Especializado para Pessoas com Deficiência Auditiva.

Na então chamada Sala de Recursos, a escola na qual ela estava em funcionamento é que deveria prover os materiais necessários, que geralmente se resumiam em materiais pedagógicos considerados simples, confeccionados pelas próprias professoras destas salas ou comprados pela escola. Já a Sala de Recursos Multifuncional recebe do governo federal muitos materiais, inclusive computadores e mobiliário adaptado, visto a complexidade das especificidades do alunado a ser atendido.

Ressaltamos que os princípios para a organização da Sala de Recursos Multifuncional, segundo o Ministério da Educação e Cultura/MEC (Brasil, 2006), partem da concepção de que a escolarização de *todos* os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, realiza-se em classes comuns do Ensino Regular, quando se reconhece que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente e que o atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização pode ser desenvolvido em outro espaço escolar. O ambiente de aprendizagem é o ensino regular, no qual se *flexibiliza* o processo pedagógico, para que todos possam ter acesso ao currículo, beneficiando-se da escolarização.

Segundo o governo federal, para avançar nesse processo, além de conhecimentos e informações, é importante a *conscientização* dos direitos dos alunos quanto às suas necessidades educacionais especiais para que sejam respeitadas suas diferenças; e a formação dos professores é fundamental para que a aprendizagem esteja centrada no potencial de cada aluno, de forma que uma incapacidade para andar, ouvir, enxergar, ou um déficit no desenvolvimento não sejam classificados como falta de competência para aprender e nem causa para que os alunos desistam da escolarização. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura/MEC (Brasil, 2006, p.17):

O professor da Sala de Recursos Multifuncional deverá ter curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área específica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros.

Observamos que é mencionada a formação dos professores de Educação Especial como fundamental, porém não podemos dizer o mesmo sobre a oferta das condições objetivas para o proposto, recaindo, a cada um destes profissionais, a responsabilidade e o ônus para preencher os requisitos vários e necessários a uma atuação mais coerente: o professor precisa ser *multifuncional*.

Autores como Moretti e Corrêa (2009, p. 487) destacam positivamente este serviço, explicando que, na perspectiva inclusiva, a Sala de Recursos tornou-se muito importante, “pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar”. De acordo com Lopes e Marquezine (2012), além das oportunidades de sucesso acadêmico que são ofertadas na classe regular, pelas adequações curriculares possíveis e recomendadas pela legislação, ao aluno está sendo garantido o direito ao apoio especializado, objetivando complementar seu aprendizado em período diverso daquele em que frequenta a classe regular.

Todavia, Arnal e Mori (2007, p. 03) analisam que a Sala de Recursos só pode ser considerada instrumento de inclusão “desde que consiga atender à diversidade, assegurando ao aluno a *inclusão em situações de aprendizagem* no ensino regular”. Pensamos ser esta *inclusão* o objetivo da Sala de Recursos: da efetiva apropriação da aprendizagem. E o professor deve ser o primeiro a se apropriar de múltiplos conteúdos para conseguir alcançar as várias especificidades que lhe são atribuídas nesta Sala.

A especificidade da clientela escolar com direito a frequentar a Sala de Recursos Multifuncional tipo I, no estado do Paraná, encontra-se no Item 2 da Instrução n. 016/2011, que explica o objetivo deste serviço e estabelece que o aluno deve estar na Educação Básica, na Rede Pública de Ensino. E ainda estabelece que, nesse serviço de apoio à inclusão, serão atendidos, além dos alunos com deficiência intelectual, alunos com outras deficiências e *problemas*. Devemos indagar: em que isso impacta ou o que isso implica?

Defendemos a *inclusão* da elaboração, implementação e avaliação de Políticas Públicas para a *garantia* da qualidade desse serviço, principalmente no que se refere ao trabalho docente. Sobre esta questão, vejamos o que nos explicitam Sampaio e Marin (2004, p. 1204):

Consideramos que problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas. Notadamente a partir dos anos 70 do século XX, acentua-se no país o agravamento das condições econômicas e a deterioração do sistema público de ensino, a par de sua expressiva expansão, repercutindo com efeitos desastrosos no funcionamento das escolas, especialmente nos grandes centros urbanos (Paiva et al., 1998).

E tais autoras assim finalizam essa análise:

É evidente o serviço à ordem vigente de estudos que reduzam os problemas a questões de gestão e de ineficiência da escola, ou a impropriedades e irrelevância do currículo, já que a relação de desvalorização e relativização total do conhecimento se articula ao desmonte da escola pública e acompanha o movimento de desvalorização das pessoas que usam a escola e fazem dela seu posto de trabalho (Sampaio & Marin, 2004, p. 1223).

Prestemos atenção ao patamar que a escola pública atingiu quanto ao que nos afirmam as autoras: o ponto máximo que garante à escola o seu *status* – locus de conteúdo

científico – é também, hoje, seu ponto frágil, pois este conhecimento também é e sempre pode ser relativizado, particularizado, reduzido. Em primeiro lugar, é preciso pensarmos na inclusão, novamente, do conhecimento científico elaborado ao longo da história da humanidade na escola e que, necessariamente, deve ser transmitido, de geração em geração, formalmente pelo ensino sistematizado. Assim, é preciso incluir, fundamentalmente, qualidade, rigor e conteúdo nas formações de professores e de professores de Educação Especial.

Com a atenção merecida ao exposto acima, fazemos uma observação com relação ao que indica a Instrução n. 016/2011, sobre os *problemas* / Transtornos Funcionais Específicos (TFEs):

3.4 Transtornos funcionais específicos: Refere-se a funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração (Paraná, 2011, p. 02). [Todos no mesmo atendimento].

Esclarecemos que o teor do discurso contido neste documento, assim como no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, n.d.), no qual se baseia, assim define os Transtornos Funcionais Específicos: as dificuldades na aquisição e uso da audição como Dislalia; na leitura, Dislexia; na escrita, Disgrafia e Disortografia; no raciocínio ou habilidades matemáticas, Discalculia; na atenção e concentração, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Fazemos um complemento em relação à política de funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional no estado do Paraná.

c) Classificação do MEC: No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva do Ministério da Educação e Cultura (MEC – 2008), no grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem, classificados com transtornos funcionais específicos estão: os distúrbios de aprendizagem - dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia - e transtornos de atenção e hiperatividade, entre outros.

Independente do posicionamento teórico para classificação dos alunos que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem no contexto educacional, a Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional- SEED/DEEIN, tem como referência de nomenclatura a classificação adotada pelo MEC.

Os casos, que implicam em transtornos funcionais específicos, segundo o MEC não caracterizam público-alvo da Educação Especial. Devendo a educação especial atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. No entanto, no estado do Paraná, por entendermos que esse grupo de alunos necessita de um complemento à escolarização da classe comum para obterem êxito na sua vida escolar, a SUED/DEEIN oferta este apoio especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, atendimento normatizado pela Instrução 16/11- SEED/SUED – PR (Makishima & Zamproni, n.d., pp. 03-04).

Vimos que o estado do Paraná destoa, vai além do que recomenda o Ministério da Educação e Cultura quanto ao alunado desta Sala. Bem à contramão do discurso dominante, precisamos questionar quais são os condicionantes educacionais e sociais que produzem a não aprendizagem de tantos alunos [traduzidas em transtornos], e avaliar o que a escola está ensinando e como, e não somente quem ela ensina. Desse modo, Moysés e Collares (2011) evidenciam que não podemos negar as pessoas com doenças reais, as quais levam a deficiências que podem comprometer seu desenvolvimento cognitivo. Não é sobre elas que levantam questionamentos, mas ao contrário, sobre o fato “de pessoas normais, saudáveis, que apenas apresentam comportamentos e modos de aprender distintos do padrão uniforme e homogêneo que se convencionou como normal” (p. 133). Tal destaque tem a função de impulsionar nossa análise, de ativarmos “o pensamento crítico, tão em desuso atualmente” (p. 133).

Ponderam ainda: “Não negamos a existência de pessoas que lidam com a linguagem escrita de diferentes maneiras, mais do que possamos imaginar; algumas com mais dificuldades, outras com incrível facilidade, a maioria em um *continuum* entre esses extremos (grifo das autoras) (Moysés & Collares, 2011, p. 133). Mas a crítica e o questionamento dizem respeito

a transformação disso em uma pretensa doença neurológica, que jamais foi comprovada e é intensamente criticada no interior do próprio campo médico, muitas vezes tratada somente com intervenção pedagógica. Por que a necessidade de se transformar em doença? A quem e a quem interessa? (Moysés & Collares, 2011, p. 133).

Neste quesito, as autoras colocam em cheque a existência do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e o uso exacerbado de psicoestimulante para tratar este “suposto transtorno”. E discorrem que esse processo busca uniformizar todas as pessoas:

Pessoas absolutamente normais, até serem diagnosticadas / rotuladas, ocupam os espaços de discursos e de ações que deveriam ser destinados ao acolhimento e atendimento daqueles que realmente têm problemas. A esses, sob a máscara da inclusão, restam cada vez menos corações e mentes efetivamente sintonizados com eles... Até mesmo os parques recursos públicos a eles destinados têm sido objeto de cobiça dos que inventam e reinventam as *doenças do não aprender e do comportamento* (grifos das autoras) (Moysés & Collares, 2011, p. 134).

Feito esse abreviado, mas necessário adendo, apenas para pensarmos sobre o cenário no qual nos encontramos e sobre o qual teorizamos, já que tais temas não comportam a discussão mais aprofundada em nosso trabalho, voltemos à legislação. Outro documento do Ministério da Educação e Cultura é a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), o qual instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O artigo 4º desta Resolução especifica o público alvo descrito em um amplo grupo de alunos como objeto do atendimento educacional especializado (AEE). Nestas diretrizes são considerados como público-alvo deste atendimento: alunos com deficiência; alunos com transtornos globais do desenvolvimento; e alunos com altas habilidades/superdotação.

Lopes e Marquezine (2012) observam, no teor do documento, a ampla função da Sala de Recursos, tendo em vista a população a qual ela se destina e o seu caráter multifuncional –

o de atender um alunado com múltiplas deficiências, dificuldades, transtornos. Também apontam a diferença da Instrução n. 016/11 (Paraná, 2011) que apresenta como público alvo os alunos com transtornos funcionais específicos – TFEs –, omitindo os alunos com altas habilidades/superdotação.

O Item 4 (quatro) da Instrução paranaense estabelece os critérios para a organização funcional da Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, o qual diz que o serviço deverá “obrigatoriamente estar contemplado no Projeto Político Pedagógico e Regimento da Escola, funcionará com características próprias em consonância com as necessidades específicas do aluno nela matriculado”. Esta exigência traz à tona implicações sérias na forma como o assunto será ou está sendo inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois é preciso dar-lhe características próprias da escola para o atendimento educacional especializado. Pontuamos que, para isto, necessário se faz, nos espaços de discussão, profissionais com formação específica e/ou professores especializados com vistas à contribuição para a elaboração deste documento, segundo os pressupostos da educação inclusiva.

Como a Sala de Recursos Multifuncional se constitui um serviço de apoio à Educação Básica, que engloba o Ensino Fundamental – anos iniciais, Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, a Instrução demarca orientações referentes aos requisitos de ingresso para o atendimento ao alunado de cada um dos níveis:

a) Sala de Recursos Multifuncional - tipo I, anos iniciais:

- Alunos que nunca frequentaram serviços da Educação Especial [...];
- Alunos egressos de Classe Especial ou Escola de Educação Especial [...];

b) Sala de Recursos Multifuncional - tipo I, anos finais:

- Alunos que nunca frequentaram serviços da Educação Especial [...];
- Alunos egressos de Sala de Recursos Multifuncional (Tipo I) anos iniciais, Classe Especial ou Escola de Educação Especial [...];

c) Sala de Recursos Multifuncional - tipo I, ensino médio:

- Alunos egressos de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, anos finais do ensino fundamental (Paraná, 2011, p. 07).

Quanto à matrícula neste serviço de apoio, deve ser efetivada mediante o Relatório de Avaliação Psicoeducacional realizada no contexto escolar, a qual possibilita o reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, público-alvo da Sala de

Recursos Multifuncional. O relatório de avaliação no contexto escolar é o documento que deve orientar o professor na elaboração do plano de atendimento educacional especializado, conforme uma proposta pedagógica a ser elaborada de acordo com a especificidade de cada aluno. Portanto, sua elaboração deve ser individual.

A presente Instrução orienta a ação pedagógica desta Sala, estabelecendo que:

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica, deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos, contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na classe comum e, utilizando-se ainda, de metodologias e estratégias diferenciadas, objetivando o desenvolvimento da autonomia, independência e valorização do aluno (Paraná, 2011, p. 05).

E acrescenta que o trabalho pedagógico será realizado em três eixos:

Eixo 1 - Atendimento individual:

- Nas escolas que ofertam o Ensino Fundamental – anos iniciais: o professor da SRM deve trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento);
- Nas escolas onde se ministra o Ensino Fundamental – anos finais: deve-se trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento) e os conteúdos defasados dos anos iniciais, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos;
- Com os alunos do Ensino Médio, atendidos em SRM: desenvolvam-se processos educativos, que favoreçam a atividade cognitiva e os conteúdos defasados, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos.

Eixo 2 - Trabalho colaborativo com professores da classe comum:

- Objetiva-se desenvolver ações para possibilitar o acesso curricular, a adaptação curricular, a avaliação diferenciada e a organização de estratégias pedagógicas, de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos.

Eixo 3 - Trabalho colaborativo com a família:

- Visa-se possibilitar o envolvimento e participação desta no processo educacional do aluno (Paraná, 2011, pp. 05-06).

Sobre a solicitação de autorização de funcionamento desta Sala, no subitem 8.1 da referida instrução, está indicado que o professor, para nela atuar, deverá ser “especializado em cursos de pós-graduação em Educação ou licenciatura plena com habilitação em Educação Especial ou habilitação em nível médio, na extinta modalidade de estudos adicionais e atualmente na modalidade normal” (Paraná, 2011, p. 09).

Faz-se importante salientar uma mudança significativa no texto da Instrução em vigor, em relação à Instrução n. 04/04 e à Instrução n. 015/08 (Paraná, 2004, 2008). Assim, nos quesitos exigidos do professor para atuação na Sala de Recursos, a Instrução n. 04/04, no item 5.3, recomendava que, para atuar nesta Sala, o professor deveria ter experiência profissional de, no mínimo, dois anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tal recomendação denotava o objetivo de garantir e valorizar os conhecimentos e experiências adquiridos pelo professor na prática no ensino regular, os quais se configurariam em mais sólida formação pedagógica para sua atuação no atendimento educacional especializado. Na atual Instrução (Paraná, 2011), esta recomendação não mais faz parte das exigências requeridas para atuar no programa de apoio à inclusão. Porém, o trabalho pedagógico especializado, na Sala de Recursos, deve constituir um conjunto de procedimentos específicos, de forma a desenvolver os processos: cognitivo, motor, socioafetivo emocional, necessários para apropriação e produção de conhecimentos (Paraná, 2008). Reiteramos que um amplo espectro de conhecimentos é requerido. E questionamos: os cursos de formação aos professores de Educação Especial os habilitam/capacitam ou habilitam e instrumentalizam, oferecem os meios para uma atuação deveras qualificada? A prática social garante o que as leis indicam?

De acordo com a Instrução n. 016/11 (Paraná, 2011), uma Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, autorizada para funcionar 20h semanais, pode oferecer atendimento especializado para, no máximo, vinte alunos, e realizado de acordo com o cronograma elaborado pela professora especializada, juntamente com a equipe pedagógica.

Sintetizamos então, que a Instrução n. 016/2011 determina que o aluno deve ser atendido de acordo com as suas necessidades, podendo ser o atendimento duas a quatro vezes por semana, não ultrapassando duas horas diárias, e ser prestado individualmente ou em pequenos grupos. O tempo de trabalho coletivo não deve exceder o tempo do trabalho

individual. A Instrução recomenda, ainda, que os atendimentos em grupos sejam organizados por faixa etária e/ou conforme as necessidades pedagógicas dos alunos.

Portanto, com essa exposição, procuramos situar a vigência legal da Sala de Recursos, com respeito às características que lhe são próprias, para que, a seguir, abordemos especificamente a pesquisa de campo efetuada com os profissionais alocados nessa modalidade de ensino.

3.2 A PESQUISA DE CAMPO

Como nossa concepção de escola e professor é aquela que localiza nestes a função imperiosa de provocar, intencionalmente, o desenvolvimento psíquico dos alunos, procuraremos estabelecer relações entre a Psicologia Histórico-Cultural, a educação, a atividade (ou) ação do professor da Sala de Recursos e a aprendizagem.

Poderíamos, talvez, ir por um caminho relativamente fácil e ideológico de colocar a culpa do não aprendizado no aluno e em sua família, ou mesmo no professor, guiadas por pressupostos neoliberais e pós-modernos, que continuam a defender idéias de “igualdade”, “liberdade”, mas que, em última instância, não passam de formas equivocadas de analisar as diferenças que as classes sociais imprimem (Facci, 2007, p. 137).

Portanto, como pontua a autora, esta é uma forma de análise já bastante utilizada. E, como não localizamos nela o sentido da explicação do não aprender, propomos uma reflexão sobre a importância da escola para o desenvolvimento psicológico dos alunos, sua humanização e, junto a isso, que precisamos considerar “o trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem para além de paradigmas que naturalizam questões que são produzidas nas relações sociais” (Facci, 2007, p 137).

Como elucidamos ao longo deste trabalho, dadas as condições da sociedade capitalista, onde conhecimento tornou-se mercadoria de acesso quase que (ou totalmente) privado, é essencial pesquisar a prática do professor em uma Sala que tem por função levar os alunos, qualquer que seja a deficiência/dificuldade/transtorno que tiverem, a se apropriar da aprendizagem da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas, as quais não lograram êxito na sala regular. Esta análise deve centrar-se como resultado, consequência da forma como tem sido conduzido e *formatado* o trabalho educativo dentro da sociedade em questão.

Não pode ser considerado um problema individual do aluno, ou do professor, explicação tão apregoadada e defendida nos espaços escolares, na sociedade pós-moderna.

3.2.1 Metodologia da Pesquisa de Campo

Para maior entendimento a respeito da metodologia de um trabalho científico, trazemos os estudos de Tomanik (2004), os quais afirmam que a ciência é validada também pelos métodos, posto que eles favorecem o desenvolvimento de afirmações, questionamentos e possibilitam sua avaliação. Dessa forma, seguindo essa lógica científica, nosso trabalho empírico foi composto por quatro entrevistas semiestruturadas, audiogravadas com duas professoras de Sala de Recursos Multifuncional e duas coordenadoras pedagógicas que respectivamente trabalham com elas, as quais atuam em duas escolas municipais de uma cidade do interior do Paraná.

Com respeito ao instrumento de pesquisa adotado – a entrevista –, Boni e Quaresma (2005) expõem que ela é uma técnica de coleta de dados de muita importância e é utilizada em pesquisas sociais. Triviños (1987) também assinala esta forma de entrevista para a pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, por possibilitar a presença atuante do investigador e oferecer condições para que o entrevistado tenha liberdade de manifestar-se espontaneamente, permitindo a interlocução e o enriquecimento da investigação.

De acordo com Haguette (1997, p. 86), a entrevista é definida como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Boni e Quaresma (2005) também afirmam que a entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Por meio dela, buscamos obter informações, ou seja, coletar/elaborar os dados objetivos e subjetivos. Salientamos que os dados subjetivos caracterizam o objetivo de nossa pesquisa de campo e se relacionam com os valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados: professoras de Sala de Recursos Multifuncional e coordenadoras. No entanto, não podemos deixar de mencionar, como trata Leontiev (1978b), que a subjetividade está atrelada à base material, à forma como os homens se relacionam para sobreviver e transformar a realidade.

As entrevistas foram realizadas e audiogravadas no período compreendido entre os meses de maio e julho do ano de 2013, tendo a duração média de quarenta e cinco minutos cada uma. Após cada entrevista foi procedida a transcrição. Utilizamos a entrevista

semiestruturada, que combina perguntas abertas e fechadas, modelo no qual os entrevistados têm a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Para o estudo, seguimos um conjunto de questões previamente definidas/roteiro (Apêndice II), mas em um contexto mais flexível, pois algumas vezes, foi necessário fazer perguntas adicionais, detalhar um pouco mais as mesmas, visando elucidar questões que não ficaram claras, e/ou até para auxiliar a recompor o contexto da entrevista, em momentos em que alguns sujeitos da pesquisa tiveram dificuldades, timidez com o tema/situação.

Com respeito à transcrição das entrevistas realizadas, em Cury (2012) localizamos algumas observações importantes sobre a entrevista e a sua transcrição. Esse autor embasa-se em um conceituado pesquisador – Meihy (1998) – para fundamentar este assunto. Assim, Meihy (1998, como citado em Cury, 2012) explana que a transcrição das entrevistas tem uma última etapa, denominada “transcrição”. Nela, o texto da entrevista é recriado e há uma interferência do autor, no texto, para refazê-lo – é, propriamente, a sua finalização.

Sobre esse tema, segundo Caldas (1999), um dos conceitos-chave de História Oral, particularmente com respeito à obra de José Carlos Sebe Bom Meihy, é o de transcrição. Este conceito delinea o percurso dos procedimentos e da transformação da fala do interlocutor, desde o momento da entrevista, os trabalhos com o texto até sua interpretação. E Manzini (n.d.), ao discorrer sobre a etapa da transcrição, acrescenta-nos: “Assim, parece ser conveniente que as falas transcritas, para serem apresentadas publicamente, recebam pequenos ajustes na grafia [...] (p 13).

Então, quanto à questão da transcrição e edição das entrevistas, Manzini (n.d.) aponta: “As entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacofonias, erros gramaticais, etc. devem ser corrigidos na transcrição editada” (R. Duarte, 2004, p. 221, como citado em Manzini, n.d., p. 14).

De acordo com o exposto, informamos que os excertos das entrevistas escolhidos para compor o material de análise de nossa pesquisa foram transcritos, editados, porém ressaltamos que mantemos a fidelidade em relação ao discurso/conteúdo dos relatos das professoras e coordenadoras entrevistadas. Assim, este recurso – o da transcrição – tem como objetivo transformar a narrativa oral para a linguagem escrita em uma maneira apropriada, mais fluida para a leitura, na qual se busca “a eliminação de sons, gaguejos e

termos repetidamente utilizados como ‘né’, por exemplo, recriando a transcrição das entrevistas, que é feita considerando-se a fala literal dos sujeitos (Cury, pp. 77-78).

Em consonância à afirmação de que a teoria e a prática “não são mais do que dois aspectos de um mesmo processo” (Tomanik, 2004, p. 39), nossa pesquisa, assim como a própria ciência, tem a preocupação com sua responsabilidade e sentido social – na medida em que destaca o processo educativo, a prática [atividade de ensino?] do professor como os compositores essenciais da apropriação da aprendizagem dos alunos em questão.

A análise dos dados será realizada a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que traz em seu bojo o método de análise do materialismo histórico e dialético. Segundo esta teoria, e a partir do que estamos discorrendo, a sociedade humana deve ser compreendida como determinante na formação da estrutura da atividade humana.

Mas o que é a vida humana? É o conjunto, mais precisamente, o sistema, de atividades que se substituem umas as outras. É na atividade onde se produz a transição do objeto à sua forma subjetiva, à imagem; por sua vez, na atividade se opera também a transição da atividade a seus resultados objetivos, a seus produtos. [...]

A atividade [...], a nível psicológico, é a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em que orienta o sujeito no mundo objetivo (Leontiev, 1978b, pp. 66-67).

A atividade do homem, sob quaisquer que sejam as condições em que ele estiver, sempre deve ser considerada atrelada às relações sociais, à vida em sociedade (Leontiev, 1978b). Acerca deste tema, para Vigotski (1999), a condição para explicar o homem em geral depende da apropriação e aplicação da lógica dialética, que implica na relação: singular-particular-universal⁵¹.

De acordo com Oliveira (2001, pp. 01-02), o homem singular/indivíduo

⁵¹ Assinalamos que estas categorias serão aqui brevemente conceituadas, tendo em vista sua dimensionalidade e os limites de nosso trabalho.

não é um ser que traria já, dentro de si mesmo, ao nascer, essa essência já delimitada e que, por isso, esse homem poderia existir isoladamente, sendo a sociedade somente o ambiente através do qual essa sua essência se desenvolveria. De modo algum! Segundo a mencionada concepção histórico-social, o homem singular é um ser social, uma "síntese de múltiplas determinações" (Marx, 1983a⁵²). Em outras palavras: é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social - o trabalho -, nas diversas singularidades, formando aquela essência.

Então, conforme a autora, a essência humana é um produto histórico e social (não biológico) e, por isso, precisa ser apropriada e objetivada por cada homem singular ao longo de sua vida em sociedade.

É, portanto, nesse vir-a-ser social e histórico que é criado o humano no homem singular. Como se pode depreender daí, a relação dialética singular-particular-universal é fundamental e, enquanto tal, indispensável para que se possa compreender essa complexidade da universalidade que se concretiza na singularidade, numa dinâmica multifacetada, através das mediações sociais - a particularidade (Oliveira, 2001, p. 02).

Oliveira (2001) afirma que Marx instiga-nos para atentarmos à

necessidade de se destruir o vazio criado por essas especulações místicas do universal. A universalidade é uma abstração que tem sua base concreta na própria realidade. Ela não pode ser compreendida por si mesma. Assim, a ciência, utilizando-se dessas abstrações mais gerais (representadas pelas categorias) pode fazer refletir adequadamente, no pensamento, o desenvolvimento processual da realidade em seu movimento concreto, em sua multilateralidade, dentro de suas complexas proporções. É a elevação de

⁵² Marx, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, 1983a (como citado em Oliveira, 2001).

um determinado movimento específico, que se dá concretamente na realidade, a um conceito que representa esse movimento em nosso pensamento (Oliveira, 2001, p. 03).

Desse modo, na concepção histórico-social de homem, essa relação só pode ser compreendida enquanto uma relação imbricada a uma outra mais ampla, como discorrido por Oliveira (2001), a qual tem essa primeira relação citada como sua mediação com o polo designado singular.

Trata-se da relação indivíduo-genericidade, isto é, a relação do homem com o gênero humano, o que inclui, necessariamente, a relação de cada indivíduo singular com as objetivações humanas, quais sejam, as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade. São objetivações que precisam ser apropriadas, pelo indivíduo, para que possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto. Mas para que isso possa ser compreendido nas suas múltiplas relações, é preciso considerar que todo esse processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular) (Oliveira, 2001, pp. 03-04).

Com respeito ao presente tema, em sua pesquisa, Pasqualini (2010) discorreu aprofundadamente sobre o método dialético, sobre a ascensão do abstrato ao concreto e a relação entre singular e universal. Esboçaremos nossa menção a este estudo, considerando sua *essencialidade* para compreender o objeto de investigação a ser desvelado, porque: “Compreender como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo, como a universalidade se concretiza na diversidade de singularidades, é tarefa central do pesquisador” (p. 34). A autora nos mostra que

A tradição de pensamento que deriva da Ontologia do Ser Social de G. Lukács analisa a vinculação entre a expressão singular específica do

fenômeno e sua dimensão universal por meio de uma relação de três termos: a dialeticidade singular-particular-universal. Entende-se que a relação entre singular e universal é mediada pela *particularidade* (grifo da autora) (Pasqualini, 2010, p. 34).

Também pauta-se em Oliveira (2005) para tratar destas categorias, e nos explica que

o particular é o termo médio da relação singular-universal. A expressão singular do fenômeno é irrepetível e revela sua imediaticidade e definibilidades específicas, ou seja, refere-se à identidade aparente do fenômeno. Em sua expressão universal, se revelam suas conexões internas e as leis de seu movimento e evolução (Pasqualini, 2010, p. 34).

Analisa que a relação singular-particular-universal esclarece a dialética que liga a expressão singular/individual do fenômeno à sua essência geral/universal. Pontua que o particular expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade. E quanto ao papel da particularidade como mediação entre universal e singular, afirma “que o condicionamento da particularidade sobre a singularidade não é linear e determinístico, fato que explica a *diversidade* de expressões singulares do fenômeno” (grifo da autora) (p. 35). Complementa que “a universalidade é uma abstração que não pode ser compreendida em si e por si, mas nas complexas relações que estabelece com a particularidade e singularidade” (p. 35). Então, segundo Pasqualini (2010, p. 35),

a singularidade é uma expressão pseudoconcreta do fenômeno, que se encontra no nível da aparência. Ir além da aparência do fenômeno, buscando desvelar suas determinações essenciais, significa compreender que a singularidade é sempre uma *singularidade-particular*. Tal afirmação se explica na medida em que o modo de ser da singularidade é sempre condicionado (mesmo que não de forma determinística) pela particularidade, por cuja mediação a universalidade se materializa nessa expressão singular.

E ainda faz o alerta que tais categorias – singular, particular e universal – precisam ser compreendidas como parâmetros de análise, as quais espelham o movimento e a essência do real:

todo fenômeno tomado como objeto de análise científica contém em si as dimensões singular, particular e universal. A análise permitirá ou não captar essas dimensões do fenômeno. Nesse sentido, as categorias dialéticas de singular, particular e universal orientam o trabalho do pensamento no processo de apreensão e espelhamento fidedigno da realidade (Pasqualini, 2010, pp. 35-36).

Desse modo, façamos uma aproximação de sua teorização (que é voltada ao ensino na educação infantil) ao nosso objeto de estudo (a prática do professor de Sala de Recursos):

a singularidade é sempre uma singularidade-particular, que materializa a dimensão universal do fenômeno. Assim, a prática que se realiza na unidade escolar é, ao mesmo tempo, expressão do ensino na educação infantil [na Sala de Recursos] em sua *universalidade*. A dimensão universal se refere aqui às tendências generalizadas historicamente constituídas que dirigem o desenvolvimento do fenômeno, ou seja, refere-se a sua determinação essencial. As expressões singulares materializam, pela mediação da particularidade, tendências mais amplas de desenvolvimento do fenômeno. Assim, desvelar a dimensão universal que se expressa e se concretiza na singularidade implica compreender a educação infantil [a Sala de Recursos] *em geral* e seu desenvolvimento histórico no interior da totalidade social capitalista (grifos da autora) (Pasqualini, 2010, p. 36).

Portanto, diante do exposto, em Vigotski (1999) localizamos o fato que, para buscar um “princípio explicativo” para dado problema, é preciso sair dos limites da ciência particular e situar os fenômenos em um contexto mais amplo, no movimento das mudanças na história. Como ele se apropriou do método de Marx, explica-nos que a análise dos fatos deve partir do real, procurar as abstrações essenciais e voltar ao real, agora pensado. “A dialética *não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade*, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade

prática objetiva do homem histórico” (grifos do autor) (Kosik, 1976, p. 39). A dialética materialista “Não reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual *o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido* (grifos do autor) (Kosik, 1976, p. 124). Procuraremos empreender este exercício de análise no tratamento dos dados elaborados/pesquisados.

3.2.2 Procedimentos

Como parte inicial de nosso trabalho, fizemos o contato com a Secretária Municipal de Educação da cidade onde foi feita a pesquisa, para solicitar a autorização da mesma em duas Escolas da rede Municipal de Ensino. Mediante a autorização assinada da Secretária Municipal de Educação o projeto foi enviado ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá, onde foi avaliado e aprovado (Anexo I).

Com a aprovação do projeto, realizamos o contato, via telefone, com as duas professoras de Sala de Recursos Multifuncional e as duas coordenadoras pedagógicas que respectivamente trabalham com elas, para agendar as entrevistas. Após explicação e aceitação das profissionais, na data e hora marcadas nos deslocamos até seus locais de trabalho e fizemos as entrevistas – que foram audiogravadas e depois transcritas – individualmente –, depois de cada uma delas ter lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I), ter sido explicitado o modo de execução desta etapa e a consequente anuência das participantes.

Quanto às características das escolas em que atuam as profissionais entrevistadas, temos que uma dessas escolas está localizada na região central da cidade, e a outra em um bairro considerado próximo do centro, mas mediando os dois polos/regiões principais. As profissionais que atuam nestas Salas e as duas escolas onde ambas funcionam foram escolhidas pelo fato destas serem as denominadas Salas de Recursos Multifuncional do município. Uma terceira Sala de Recursos estava em funcionamento em uma escola de periferia, porém não foi escolhida pelo motivo de, no período de nossa pesquisa, encontrar-se em transição do modelo de funcionamento: de Sala de Recursos à Sala de Recursos Multifuncional.

A Sala de Recursos Multifuncional da escola situada em uma região central da cidade estava funcionando recentemente em um espaço mais amplo, sendo esta instalação à parte das demais dependências da escola (salas de aula, corredores, banheiros, pátio), junto à antiga área administrativa, que está composta por uma secretaria, dois banheiros e duas salas do setor administrativo da esfera estadual. Possui ventilação, mobiliário e iluminação adequados, um armário com diversos materiais, dois computadores, uma decoração discreta, porém que ilustra o alfabeto, o calendário, os numerais, o cartaz de aniversariantes do mês.

A outra Sala, da escola localizada em um bairro, funcionava em uma sala adaptada, a qual era dividida (por uma divisória⁵³) com a sala da secretaria da escola, situada em um prédio mais novo, o qual contempla ainda três pequenas salas (sala de apoio, sala da coordenadora, da diretora e orientadora), dois banheiros, a sala dos professores e três salas de aula. Como é uma sala pequena, há pouca ventilação; quanto ao mobiliário e iluminação são adequados; os materiais e a decoração eram diversos, coloridos – alfabeto, numerais, calendário, cartaz de aniversariantes, exemplares de literatura expostos, dois computadores, um armário.

Posto isso, nossa análise incidirá sobre o trabalho, a prática do professor na modalidade de ensino da Educação Especial, especificamente da Sala de Recursos Multifuncional, com base nas quatro entrevistas realizadas, feitas a partir de um Roteiro (Apêndice II). Posteriormente à conclusão de nosso trabalho, agendaremos uma devolutiva com as participantes.

3.2.3 Descrição dos Dados

Para o Exame de Qualificação apresentamos algumas Tabelas com o objetivo de explicitar os dados elaborados e coletados nas entrevistas. Estabelecemos alguns eixos de análise – conforme os temas expostos pelas participantes que mais nos mostraram relação à prática docente– para agrupar os dados, que podem ser observados nas Tabelas de 1 a 5 (Apêndice III). Salientamos que a referência às entrevistadas será feita utilizando nomes fictícios e de pedras preciosas/minerais, demarcando o precioso atributo de ensinar que as compõem: Professora Ágata, Coordenadora Safira; Professora Ametista, Coordenadora Galena. E quando as mesmas citarem nomes de escolas ou de pessoas, sinalizaremos com uma letra que os represente, escolhida de forma aleatória.

⁵³ Ironicamente sem recursos...

3.3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

3.3.1 A Prática do Professor na Sala de Recursos Multifuncional

Como demarcamos na Seção II, vivemos sob a égide dos tempos do esvaziamento do conhecimento na educação escolar, do “recuo da teoria” (Moraes, 2001), do “esvaziamento do trabalho do professor” (Facci, 2004), impulsionados pelo lema neoliberal do “aprender a aprender”, da “sociedade das ilusões” (Duarte, 2003), da “exclusão dos ‘incluídos’ ” (Facci, Meira & Tuleski, 2011, 2012), do continuado fracasso escolar...

Consideramos que hoje, na escola, psicólogos e pedagogos estão atendendo ao ‘chamamento’ da ideologia liberal, que localiza no indivíduo a culpa por seu fracasso. É preciso, realmente, nessa sociedade, que diagnosticemos os alunos como portadores de síndromes, que cheguemos a laudos que classifiquem o estudante como deficiente, visto que, como afirma Duarte (2003), vivemos a sociedade das ilusões, uma sociedade que, ao mesmo tempo em que defende a inclusão de crianças com deficiências, promove o fracasso de praticamente um terço delas na primeira série; uma escola que esvaziou tanto o seu conteúdo que agora tem que propor salas de apoio, salas de recursos para atender alunos que estão chegando à 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental sem saber os rudimentos da leitura, escrita e matemática; uma legislação que forma os professores para serem práticos, refletirem sobre a prática, como esboçamos em trabalho anterior (Facci, 2004), mas que não lhes permite a apropriação da cultura necessária para humanizar seus alunos (Facci, Silva & Ribeiro, 2012, p. 179).

Tão profundas análises já realizadas, como as citadas, é que nos permitem sair do calabouço no qual nos encontramos, expandir nossa consciência para além da “caverna⁵⁴”. Então, demos sequência a essa expansão, neste momento, por meio da análise das entrevistas realizadas, nas quais muitas peculiaridades foram relatadas e, no que concerne ao nosso objeto de análise – a prática do professor de sala de recursos multifuncional é atividade de ensino ou ação? – definimos três Eixos de Análise: 1) A Função da Sala de Recursos Multifuncional, do

⁵⁴ Fazemos aqui uma alusão ao Mito da Caverna (Platão, Livro VII de *A República*, um diálogo escrito entre 380-370 a.C), ao mundo das aparências em que nos encontramos presos, alienados...

Professor e a Aprendizagem dos Alunos; 2) A Formação das Professoras e Coordenadoras e as Dificuldades na Atuação; e 3) Afinal, quem é responsável por este aluno?

3.3.2 EIXO 1: A Função da Sala de Recursos Multifuncional, do Professor e a Aprendizagem dos Alunos

Trataremos agora do que as professoras e as coordenadoras entrevistadas relataram sobre a função da Sala de Recursos Multifuncional, suas próprias funções e quanto à aprendizagem destes alunos. Procuraremos elucidar até que ponto o aluno tem acesso ao conhecimento clássico, proposto por Saviani (1986, 2004), até que ponto esta Sala é para ensinar, no sentido da intencionalidade do trabalho/planejamento do professor, ou restringe-se a oferecer jogos, brincadeiras, atividades diversificadas, no computador; ou seja, o que as profissionais falam sobre o conteúdo a ser transmitido.

a) Função da Sala de Recursos Multifuncional

*Bom, a sala de recursos, ela vai atender aquela criança que, é... Aparentemente consegue acompanhar o Ensino Regular, mas que com o tempo percebe-se que ela tem uma necessidade de uma ajuda maior. E o papel da Sala de Recursos é importante por quê? Porque ela vai dar aquele suporte para a criança. Então, por exemplo, trabalhando, se ela é uma criança hiperativa, tenta trabalhar algumas questões, algumas atividades que possam acalmá-la mais. É... Atividades de concentração. Que às vezes, na sala, o que está impedido, não é nem que a criança não consegue; ela não consegue se concentrar, ela não consegue parar. Algumas questões, às vezes, por exemplo: na matemática ela está precisando de atividades que desenvolvam mais o raciocínio lógico, a memória; a atenção, a concentração. Então, a sala de recursos, a professora da Sala de Recursos, ela vai fazer este trabalho. **Um trabalho de suporte** (grifos nossos) (Professora Ágata).*

Podemos visualizar bem a questão do fracasso escolar e do encaminhamento à Sala de Recursos Multifuncional, no trecho acima, quanto ao papel desta Sala (acalmar um aluno hiperativo). “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” (Rossato, 2010, p. 95). É um fracasso escolar justificado, primeiro, no fracasso da formação de quem ensina e, só em segundo plano, no fracasso de quem aprende. Demos sequência às falas destacadas.

Então, por exemplo: por que ela está com dificuldade no raciocínio? O que... Por quê? Por que ela é desatenta, por que ela não consegue? Então, eu acho importante por esse motivo. Porque, de repente, ela vai dar um suporte àquilo que a professora não consegue fazer na sala. Porque se ela tem lá 30 (trinta) alunos, tem esse aluno que precisa de... Tem uma necessidade maior, ela não consegue fazer este trabalho. Então, ele vindo no contraturno, na sala de recursos, a gente busca e procura fazer este trabalho (Professora Ágata).

Trabalhar indo ao encontro das dificuldades dos alunos. É um trabalho bem específico. [...] Porque... É um trabalho que, na sala, o professor, muitas vezes, não tem como fazer (Professora Ametista).

Bom, o papel da Sala de Recursos, na verdade, foi porque a sala regular... É, a sala regular, aí os alunos foram inseridos na sala regular. Certo? Então, àqueles alunos com dificuldade, que eram da Classe Especial, foi aberta essa sala multifuncional para os alunos, que tinham as dificuldades, que possuíam as dificuldades. [...] Porque os dois professores trabalham bem juntinhos. Tanto o professor da Sala Multifuncional, quanto o da sala regular. Os dois trabalham bem, assim, juntos. Porque o professor lá da sala fala: ‘olha, o aluno está precisando disso, disso, disso’. O outro lá vai sanar aquelas dificuldades (Coordenadora Safira).

Complementar o ensino, a aprendizagem do aluno. [...] O papel: para complementar o trabalho de sala comum. Complementar... E... Vamos dizer assim, ela é extremamente necessária porque, por ali, na Sala de Recursos que o aluno tem, ali, as atividades específicas às dificuldades que ele apresenta na sala comum que, muitas vezes, o professor não consegue adaptar o currículo, não consegue todas as atividades, o conteúdo, às defasagens que ele tem. E aí, na Sala de Recursos, ele vai conseguindo

acompanhar os conteúdos lá na sala comum também (Coordenadora Galena).

Podemos destacar, nos trechos ilustrados, que os relatos condizem com os documentos em nível federal (Brasil, 2001, 2006) e estadual (Paraná, 2011) quanto ao papel da Sala de Recursos Multifuncional: prestar um serviço de complementação e suplementação (embora não tenha sido mencionada esta palavra) aos alunos que, após avaliados, têm a indicação de a frequentarem. Também assinalamos que, para as entrevistadas, a função desta Sala é a de atender alunos com dificuldades específicas, mais no sentido de uma intervenção pontual (hiperatividade, desenvolvimento da memória, do raciocínio lógico, da atenção e concentração), alunos advindos da extinta Classe Especial – para os quais o professor da sala regular não tem condição de efetuar este atendimento, devido ao número maior de alunos na sala.

A ênfase é no trabalho “diversificado”, “específico” que, aqui, não é sinônimo de se trabalhar a leitura e as quatro operações matemáticas: *“Por mais que a gente tente, também, fazer um trabalho diversificado, a gente acaba também trabalhando a leitura, as operações, tudo; mas a gente procura fazer um trabalho mais nessa área mesmo. De estar buscando subsídios para a criança chegar”* (grifos nossos) (Professora Ágata).

Como já expusemos, a Instrução n. 016/2011 recomenda que o aluno desta Sala seja atendido com metodologias que lhe possibilitem acompanhar o ensino comum, porém, conforme este excerto da professora, o que se prima é muito mais pelo “desenvolvimento da autonomia, independência e valorização do aluno” (Paraná, 2011, p. 05), em detrimento do conteúdo formal.

b) Função das Professoras e Coordenadoras em relação a esta Sala

É... Então, fazer essa ligação mesmo, fazer esse apoio, fazer esse suporte. E é muito importante, nesse sentido o vínculo com a professora da sala comum. A gente percebe, assim, que tem professor, professores que... Eles dão essa abertura. Para nós estarmos conversando, trocando ideias. Então, funciona quando tem essa parceria, funciona bem melhor. Porque tem aquele professor, às vezes, que não tem muita abertura. Não dá muita oportunidade para a gente (grifos nossos) (Professora Ágata).

*É essa questão de estar sempre... **Puxando**, mas ao mesmo tempo, **cativando**, trazendo, fazendo. Então, assim, aquilo que eu percebo que eu fui... Uma atividade que eu trabalhei e eu percebi que não gostaram muito, que não... Então, eu procuro já dar menos, ou deixar para um outro momento.[...] Às vezes eu... Tenho que partir para uma outra atividade, **mas eu acabo ficando mais naquela atividade porque eu sei que eles estão gostando, que eles estão aprendendo**, que está chamando a atenção. Então, assim, **eu não tenho uma coisa muito... Fechada não**. Eu vou caminhando, conforme eu percebo que... (grifos nossos) (Professora Ágata).*

*Bom, eu acho que eu era mediadora ali. Não sei. [...] Então, eu diagnosticava a dificuldade e, partindo dessa dificuldade, eu planejava minhas aulas para sanar essas dificuldades (rs). [...] Eu, tanto me preocupo se aquela semana é minha aula... Ai, minha aula não está legal, meus alunos não vão se interessar. Então, eu procuro mudar a minha prática. Então, eu confeccionava bastantes jogos, a escola adquiria bastantes jogos. Tanto jogos de mesa, quanto jogos de computador. **E numa produção de texto, eu procurava fazer coisas diferentes. Não só aquelas já habituais que eles fazem em sala de aula**. E, assim, com coisas diferentes que **atraísse, que agradasse**. Porque eles vêm em contra turno, então **a gente tem que estar estimulando** para que eles não faltem. Porque acontece de ter bastante falta. Porque, por ser contra turno. Então, eu procurava desenvolver, assim, de forma dinâmica, agradável as aulas deles (grifos nossos) (Professora Ametista).*

*Bom, a minha função, **o apoio que eu dava para ela era nas atividades**. Porque, às vezes, ela falava assim: 'olha, Coordenadora Safira, eu estou precisando dessa atividade assim'. Eu ia, pesquisava, nós sentávamos juntas. E analisava. Ela sempre trazia tudo do aluno. A gente conversava sobre. Tudo registrado certinho. [...] 'Ó, fulano tinha dificuldade para essa'..., por exemplo: o português, a matemática. E aí a gente desenvolvia, **fazia jogos** (grifos nossos) (Coordenadora Safira).*

Nós fizemos um trabalho bem em conjunto, porque ela... Na época, eu não tinha formação específica em Educação Especial, e ela era profissional

especializada. Então, a gente trocou muito nessa questão. Porque ela complementava muito meu trabalho e eu ajudava na questão, também, de estar ali acompanhando a evolução dos alunos. É... Articulando, assim, o trabalho da sala comum com a Sala de Recurso e, por exemplo: orientar o planejamento de acordo com os relatórios dos alunos, que é o que... Como não tem um planejamento específico, é de acordo com a necessidade de cada um. Então, a gente montava uma pasta e, por ali, eu avaliava essa questão, orientava, sugeria, por meio daquilo ali, o trabalho dela na sala de recursos (grifos nossos) (Coordenadora Galena).

Com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, respondamos à pergunta: Qual é a função do professor? Primeiramente, Saviani (2003, p. 13) explica-nos:

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 objeto 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, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

E Vigotski (2000) considera que à escola cabe o ensino do conhecimento científico, que é sistematizado, consciente; que a apropriação do conhecimento provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, torna o aluno cada vez mais humanizado. Em Leontiev (1978a,b), compreendemos que o fator desencadeador e fundamental da atividade é a necessidade: é ela que motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para supri-la. O processo de ensino e de aprendizagem, enquanto atividade humana, envolve motivos e necessidades (Sforni, 2004). Assim, o professor necessita pensar sobre o que motiva a aprendizagem do aluno; criar motivos para a atividade de aprendizagem, mas, sobretudo, pensar sobre o motivo que o encaminha à realização da atividade proposta, ou seja, pensar sobre o trabalho educativo. Ao professor cabe organizar o processo de ensino –

para que seja, de fato, atividade de ensino – de tal forma que a aprendizagem aconteça, ou seja, que o conhecimento possa ser apreendido pelo aluno.

O modo com que as profissionais relatam acerca da função que desempenham revela a não utilização de conceitos para nomear a própria função, um discurso do senso comum, em geral, como podemos identificar nos termos como: “fazer a ligação” com o professor do ensino comum, “puxar”, “cativar” (sic Professora Ágata), dar atividades que os alunos gostam, atrativas, “apoio”, “fazer jogos” (sic Professoras Ágata e Ametista, Coordenadora Safira). Todavia, encontramos (em menor frequência) respostas mais coerentes com a própria função: ser “mediadora” (sic Professora Ametista), acompanhar “a evolução dos alunos”, “orientar o planejamento” (sic Coordenadora Galena).

Compreendemos que a atividade de ensino do professor requer o princípio da intencionalidade, que requer o estudo, que requer a formação, que requer políticas públicas objetivadas e um sistema de educação que *inclua* de fato o conteúdo formal/científico/clássico no currículo.

Para que uma atividade se configure como humana, é essencial, então, que seja movida por uma intencionalidade, sendo esta, por sua vez, uma resposta à satisfação das necessidades que se impõem ao homem em sua relação com o meio em que vive, natural ou culturalizado (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010, p. 17).

Segundo Rigon, Asbhar e Moretti (2010), faz-se importante destacar que, ao falarmos acerca da atividade humana, precisamos compreendê-la em sua estreita relação com a consciência,

pois essas duas categorias formam uma unidade dialética. Nas relações entre a consciência e a atividade, a consciência é a forma especificamente humana do reflexo psíquico da realidade, ou seja, é a expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico, que abre ao homem um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido. A consciência refere-se,

assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e individual como passíveis de análise (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010, p. 20).

A consciência é social, vincula-se à atividade e é a expressão das relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo. Assim, ensinar um aluno com vistas a abrir-lhe “um quadro” do mundo, que lhe possibilite analisá-lo significa, em primeira instância, que a formação de quem ensina descortine o que está implícito na lógica da sociedade da informação, na lógica do lema aprender a aprender.

Leontiev (1978b) destaca que o processo de humanização ocorre por meio de atividades principais. Desse modo: “Assumir a educação como atividade, no sentido atribuído por Leontiev, significa considerar o conhecimento em suas múltiplas dimensões, como produto da atividade humana. Nesse sentido, em cada conceito está encarnado o processo sócio-histórico de sua produção” (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010, p. 24). Isso nos alerta para a necessidade de nos atermos às atividades desenvolvidas no espaço e processo pedagógico e também na Sala de Recursos, posto que

O objeto da atividade pedagógica é a transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes; por meio dessa atividade – teórica e prática –, é que se materializa a necessidade humana de se apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010, p. 24).

A tarefa do professor está em organizar o ensino a fim de que sejam apropriados, pelos alunos, os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade. A função clássica da escola, do ensino não pode ser relegada a um plano a-histórico, porque na relação com os objetos do mundo, a qual é mediada pela relação com os outros seres humanos, é que o homem passa do estágio de hominização para o de humanização, tem de fato a possibilidade de se apropriar das obras humanas, de se humanizar. “Esse é o principal motor de transmissão e apropriação da história social humana” (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010, p. 27).

Segundo esses autores, a escola permite uma organização consciente dos processos de formação dos indivíduos, por meio da organização intencional do ensino. “Nesse sentido, a

escola é instituição privilegiada no que diz respeito às possibilidades de humanização do homem” (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010, p. 29).

cabe ao professor, no processo educativo, contribuir para o processo de humanização dos indivíduos [...]. Desse ponto de vista, o que interessa para a educação é levar o aluno a apropriar-se dos elementos que os indivíduos necessitam assimilar para se humanizarem. Para tanto, a educação tem que partir, sempre, do saber objetivo produzido historicamente (Facci, 2004, p. 226).

De acordo com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação caracteriza-se como um processo intencional, sistematizado de transmissão dos conhecimentos produzidos ao longo da história, “de forma que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos, que possa ter esse conhecimento superado pela incorporação dos conhecimentos científicos” (Facci, 2004, p. 228). Assim como a autora, acreditamos que o desenvolvimento cultural é uma das formas de levar o indivíduo ao desenvolvimento geral. Então, tal postulado “é coerente com a teoria de Vigotski quando este autor afirma que a aprendizagem promove o desenvolvimento, arrasta este desenvolvimento” (Facci, 2004, p. 228).

O professor necessita, portanto, conforme afirma Saviani (2003), converter o saber objetivo em saber escolar, de modo que o torne assimilável para o aluno, de tal forma que este passe gradativamente do não-domínio ao domínio dos conhecimentos científicos. O docente deve partir do conhecimento sincrético, desorganizado do aluno, para chegar ao conhecimento sintético, sistematizado e vinculado à prática social (Facci, 2004, pp. 236-237).

Como demarcado, a Psicologia Histórico-Cultural entende que o processo de humanização se dá por meio de atividades principais. Desse modo, “para que a aprendizagem

aconteça, o estudante deve estar em atividade” (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010, p. 31) e o professor também.

Sabemos, no entanto, que na produção material capitalista, o conhecimento, embora seja instrumento para a confecção de um produto, está separado do trabalhador. Planejamento e execução, trabalho intelectual e trabalho manual tornam-se momentos separados. Nesse modo de produção, *não é necessário saber para fazer*. A divisão pormenorizada do trabalho desqualifica o trabalhador, o destitui do seu saber (grifos nossos) (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010, p. 33).

Vemos o resultado desse modo de produção na educação, posto que ela vai se restringindo a desenvolver comportamentos e competências e a minimizar o conhecimento [ou até excluí-lo e, no lugar, o simples repasse de informações]. Sobre a função de ensinar incide uma máxima que, uma vez o cotidiano imperando nesta função, está cada vez menos acessível ao professor e a todos que com, e pela educação, trabalham:

A função da educação escolar, criada para difundir o conhecimento científico, é a de proporcionar a compreensão do significado de seus conceitos. Tal objetivo implica criar condições para que as gerações posteriores compreendam a necessidade humana que gerou a criação do conceito, bem como seu processo de desenvolvimento (Rigon, et al., 2010, p. 66).

Para Vygotski (2001), um ensino mais sistematizado produz mais desenvolvimento. Fundamentando-nos nesta proposição, defendemos que a prática do professor nem sempre se configura em atividade, em seu sentido *stricto sensu*, por isto, nem sempre produz maior aprendizagem e maior desenvolvimento. E nesse bojo, conforme afirma Leontiev (1978a,b), a atividade de estudo é a atividade dominante da criança em idade escolar... Caminhos desencontrados, embora agregados.

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor planeja a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação (Moura, et al., 2010, p. 90).

O ensino é essencialmente necessário e fundamental para que se efetive o desenvolvimento humano. Assim, para que o processo educativo se caracterize em atividade para o aluno (estudo) e para o professor (trabalho), importante é a organização do ensino, como já referenciamos anteriormente. Em Moura (1996, 2002) temos o conceito de “atividade orientadora de ensino (AOE)”, que aqui explicitamos:

A AOE mantém a estrutura de atividade proposta por Leontiev, ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propor ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar” (Moura, et al., 2010, p. 96).

Segundo este raciocínio, na atividade orientadora de ensino, a necessidade do professor é a de ensinar e a do aluno é a de aprender. Essa clareza é necessária tanto para o professor da Sala de Recursos como para o aluno dessa modalidade de ensino, pois só dessa forma o ensino terá êxito. Então, para que esteja em atividade, “as ações do professor devem ser organizadas de forma a possibilitar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos e das experiências histórico-culturais da humanidade” (Moura, et al., 2010, p. 97). O ensino, como atividade, compõe-se pelo objetivo de desenvolver as potencialidades humanas, e sua organização cria condições para que os alunos “entrem em atividade” (p. 105).

A atividade – ensinar – traz em si a busca de satisfação de uma necessidade – aprender. “*Nem todo processo é uma atividade*, mas somente aquele que tem a necessidade como fator desencadeador; esta é que motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para supri-la” (grifos nossos) (Moura, et al., 2010, p. 159). Como nem todo processo de ensino se caracteriza atividade, intensifica-se o chamado fracasso escolar (que é uma constante). E, para

compreender e desmistificar as concepções construídas acerca do fracasso escolar, em uma sociedade de classes, na obra de Patto (1990) é realizada a análise de suas raízes históricas, com atenção à 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.

Em seus estudos, nos revela 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) discorre ainda que no início do século XIX (fato que vivenciamos também hoje, século XXI), as ciências humanas e sociais, em detrimento de buscarem considerar e desvelar as contradições do capitalismo, as ideologias de classe dominantes, as desigualdades sociais, prestavam-se a mantê-las, na medida em que desenvolviam teorias (como a teoria do déficit, da carência cultural) que justificavam o “abismo social” para maquiagem as mazelas de nossa sociedade. Dessa forma, temos teorias derivadas e construídas na forma de mitos que se encarregam de [tentar] explicar o fracasso dos alunos da escola pública.

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 “desequilibrada”, 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 hoje a Sala de Recursos Multifuncional], 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 (Rossato, 2010, pp. 90-91).

Levando em conta esses aspectos, entendemos que a prática educativa, a forma como os conteúdos curriculares são transmitidos, deve despertar no aluno motivo para querer aprender, de forma que tais conhecimentos tenham sentido para ele, conforme os conteúdos já apresentados anteriormente no tocante aos pressupostos defendidos por Leontiev.

c) A Aprendizagem dos Alunos nesta Sala

Ao serem questionadas se os alunos aprendem na Sala de Recursos Multifuncional e o porquê eles aprendem, todas as entrevistadas afirmaram, categoricamente, que a aprendizagem ocorre, conforme veremos nos excertos a seguir.

*Mas, aí eu procuro... Procuro estar sempre colocando um **jogo**. De uma forma que não fica muito igual ao da professora, que fica um pouco diferenciado. **E na Sala de Recurso a gente tem que ser um pouco artista**. Por quê? Você tem que puxar, mas você tem que cativar. Porque se você começa a puxar, a exigir demais da criança, ele começa não gostar, não querer vir mais, ou: 'ai, lá é chato'. E se você trabalha de uma forma que **ele está aprendendo**, de forma **lúdica**, de forma diferenciada, ele gosta, ele quer vir. [...] Então, eu acho que pela questão mesmo do que acaba sendo quase que corpo a corpo [o motivo dos alunos aprenderem] (grifos nossos) (Professora Ágata).*

*[...] a gente busca, de repente, uma **atividade a mais, diferenciada**. Por exemplo: eles gostam muito do **computador**. O computador chama muito a atenção. Então, é uma forma de você ver **jogos que prendem a atenção**. Por exemplo: eles gostam muito de fazer caça-palavras, jogo de memória. E você, você trabalha... Pode ser um jogo comum, que eles estão acostumados, você trabalhando no computador é diferente, chama a atenção. Então, acho que são esses caminhos que a gente busca que, vamos dizer assim, não é que eles aprendem..., eu acho que **facilita** a aprendizagem deles, que, às vezes, na sala comum eles não têm. E, assim,*

*esse olhar também... Que a gente tem um segundo tempo, que a professora da sala tem um tempo até maior, mas a gente tem mais oportunidade de observar por essa questão que eu já acabei de falar: **menos criança** (grifos nossos) (Professora Ágata).*

*Mas, acho que essa questão dela, às vezes, conseguir aprender na Sala de Recursos é por esta questão mesmo: **menos aluno**, um grau de atenção maior. Por exemplo: às vezes, a professora da sala comum, ela não tem só aquele aluno de Sala de Recursos; às vezes, dá certo dela ter dois alunos de Sala de Recursos, tem mais aquele que já é questão de comportamento também. Então, às vezes, ela tem lá cinco, seis alunos que ela tem que ficar o tempo todo ali, chamando do lado. E aqui eu tenho só aquele aluno. (rs) Então... Automaticamente, é... A questão da aprendizagem... Pode fluir melhor, no caso (grifos nossos) (Professora Ágata).*

*É claro que eles aprendem. Eu penso assim: que ali, na Sala de Recursos, eles vão trabalhar com aquilo que, realmente, eles precisam. **As atividades que fazem significado para eles**. Então, por isso que eu... Não que o professor, na sala, não trabalhe, mas são menos. Às vezes, ele está lá matriculado no 3º ano, mas ainda não está alfabetizado. Então, você vai em cima da alfabetização, trabalhar a alfabetização propriamente dita. Então, **eu penso que a Sala de Recursos vem de encontro à necessidade da criança. Fazendo significado para a criança**. Então, eu acho que eles aprendem, sim. Eles aprendem (grifos nossos) (Professora Ametista).*

*Muito. Muito. [Sobre ocorrer a aprendizagem] A professora sempre chegava para mim e falava: ‘olha aqui a produção! Agora está fazendo isso, e isso’. A própria professora lá da sala, muitas falam assim: ‘olha, isso aqui já não precisa ver mais; tinha um probleminha aqui, uma dificuldadezinha aqui na matemática, já foi sanada [mas não consegue explicar o processo que levou à superação]’. Então, já era dispensado. [...] Eu penso que seja pela **individualidade** ali, só professor e aluno. Porque é muito pouco aluno, no máximo três, por horário, cada um tem seu horário, às vezes duas vezes na semana. Então, é aquele contato ali. E o professor lá da sala, ele tem vinte, trinta alunos, não consegue. [...] E também **pelos recursos**, também o*

computador, jogos que às vezes o professor não consegue dar lá em sala; o professor ali, junto com ele, dá. E ele vai aprendendo mais (grifos nossos) (Coordenadora Safira).

*No geral, sim. É impressionante que, às vezes, aquela dificuldade tão específica, de tanto tempo que persiste, persiste na sala comum e **ele vem para a Sala de Recursos e ele consegue**. Claro que não é à toque de caixa, não acontece de hoje para amanhã. Não. É um **trabalho específico**. É um trabalho bem... Às vezes, bem demorado. Porém, ele aprende. E ele aprende por quê? **Ele aprende porque é a estratégia diferenciada**; não aprendeu por esse caminho, ou por esse método, tenta outro caminho. Vai fazendo aí uma diversidade de estratégias, de metodologia, que alcança a potencialidade do aluno e ele, por ali, ele consegue aprender. **Então, na Sala de Recursos, o trabalho é bem específico**, e a criança leva, às vezes, mais tempo. Depende também como o aluno está no ensino comum, vamos dizer. O aluno que ainda não está alfabetizado, você percebe que é mais demorado; o aluno que já está alfabetizado, que as dificuldades são mais pontuais – ou é interpretação, ou é a matemática – é bem, é mais rápido, no caso. Mas, assim, a estratégia é sempre diferenciada. **O jeito de mediar também... Tudo é diferente, é diferenciado** (grifos nossos) (Coordenadora Galena).*

Os motivos arrolados para que a aprendizagem ocorra nas Salas de Recursos, conforme exposto, são os seguintes: a utilização de jogos, do computador, de recursos diversificados, lúdicos, que façam o aluno se interessar e “prender” sua atenção; da boa dosagem entre a cobrança ao aluno e, também, a necessidade de cativá-lo nas tarefas a serem por ele executadas; a individualidade, o trabalho “corpo a corpo”/número menor de alunos na sala; recursos que “facilitam” a aprendizagem, trabalho específico.

Chamou-nos a atenção quando a coordenadora Galena explicou o motivo dos alunos aprenderem devido a um trabalho específico ser feito nesta Sala, o método, a estratégia e o “jeito de mediar” diferenciados. Também quando a professora Ametista afirmou que os alunos aprendem nesta Sala porque nela o conteúdo trabalhado é aquele que os alunos precisam, isto é, que têm significado para eles, que vão ao encontro de suas necessidades. Tais

falas nos remetem a uma tomada de consciência, à intencionalidade, por parte de suas funções e especificidades desta Sala – o que nos remete a Leontiev, quando trata da atividade.

A atividade do homem irá se dirigir para satisfazer suas necessidades. “*O traço principal e primeiro de toda necessidade é que esta tem um objetivo: se tem necessidade de algo, de um objeto material determinado, ou de um resultado ou outro de uma atividade*” (grifos do autor) (Leontiev, 1969, p. 342). E o surgimento de novas necessidades, ao longo do desenvolvimento histórico-social da humanidade, está ligado ao surgimento de novas maneiras de satisfazê-las, posto que as necessidades dos homens estão determinadas pelas condições sociais de vida. Então, se uma atividade de estudo tem significado para o aluno, ele a compreende e se apropria do conteúdo nela abordado, com a mediação do professor, este aluno terá novas necessidades, de outros conteúdos, pois aprendeu o que lhe era preciso para avançar. “O fundamental é que por trás do motivo está sempre a necessidade, que aquele responde sempre a uma outra necessidade” (Leontiev, 1978b, p. 82) e, assim, sucessivamente. Pois a atividade contém o motivo, que se dirige para um fim, por meio de uma ação: “as ações que a atividade executa são impulsionadas por seu motivo, mas estão orientadas para um fim” (p. 83). E a atividade é realizada por um conjunto de ações que se subordinam a “*fins parciais*” (grifos do autor) que podem ser desvinculados do fim geral.

3.3.3 EIXO 2: A Formação das Professoras e Coordenadoras e as Dificuldades na Atuação

A formação dos professores é um aspecto que tem relevante influência na atuação profissional. Ilustraremos este quesito trazendo a Tabela a seguir para melhor visualização:

NOME	FORMAÇÃO	FUNÇÃO
Ágata	Graduação: Letras/Português Pós-Graduação: Curso Adicional Área Surdez; Educação Especial.	Professora Sala de Recursos
Ametista	Graduação: Pedagogia Pós-Graduação: Educação Especial	Professora Sala de Recursos
Safira	Graduação: Pedagogia Pós-Graduação: Psicopedagogia	Coordenadora Pedagógica
Galena	Graduação: Pedagogia Pós-Graduação: Educação Especial	Coordenadora Pedagógica

Alguns pontos a acrescentar: a graduação da professora Ágata foi em universidade estadual, tendo ela experiência de onze anos em Sala de Recursos; a professora Ametista também formou-se em universidade estadual, tendo dois anos de atuação em Sala de Recursos; a formação da coordenadora Safira, tanto graduação como pós-graduação, foi em faculdade particular, à distância, e o tempo de atuação como coordenadora pedagógica teve a duração de um ano e meio; por último, quanto à formação da Coordenadora Galena, se deu em universidade estadual, e seu tempo de atuação como coordenadora pedagógica foi de três anos. Explicitemos, então, o que as profissionais relataram acerca de suas formações e indaguemos quantas leis estão postas para exigir-lhes numerosos requisitos à atuação e o que lhes é oferecido para tanto.

- a) Formação que tiveram para trabalhar na Sala de Recursos Multifuncional, o que pensam sobre e as exigências para esta função.

Ah, as formações continuadas [que são oferecidas a todo o quadro de professores] no município. Tivemos alguns cursos com [...] professoras do núcleo [...]. Eu fiz também um curso pelo Estado, de TDAH. Então, assim [...] cursos que a gente busca fora. Fiz também um online, mas assim uma outra formação maior, é mesmo só especialização (grifos nossos) (Professora Ágata).

Então, a gente tem que buscar através de pesquisas, de estudos. Porque cada criança que a gente recebe é... Às vezes é uma incógnita. Mesmo que ela tenha uma avaliação, mesmo que você tenha algum dado da criança, você só vai conhecê-la mesmo, profundamente, nem sei se a gente consegue conhecê-la profundamente (rs). Mas você começa a conhecer a criança com a convivência. Na observação direta mesmo, vendo o comportamento, vendo como ela age, busca para chegar. E esta intervenção que a gente tem que fazer, você tem que buscar constantemente. Constantemente. Porque é muito difícil você saber tudo, você conhecer tudo. Então, cada criança nova que você recebe, é um novo aprendizado (grifos nossos) (Professora Ágata).

*Eu procuro sempre, antes de começar a pensar em alguma atividade, eu pego o caderno de cada um deles, pego meu planejamento, vejo o que eu trabalhei, onde eu parei. E eu fico, constantemente, fazendo anotações e observações do dia a dia. Às vezes, eu faço no próprio caderno da criança; quando eu já percebi que ele teve dificuldade, eu já coloco ali. [...] **Tem bastante, tem coisas que a gente não consegue, às vezes. Está fora do nosso... E procuro pesquisar. Sobre... Primeira coisa que eu faço, também, quando eu recebo a criança é ler a avaliação, entender; se tem alguma coisa ali que eu não consigo entender, algum termo... Então, eu pergunto, pesquiso para ver, e parto dali. Gosto também de conversar, de estar tendo sempre contato com a família** (grifos nossos) (Professora Ágata).*

***Só a Educação Especial. [...] as formações que o município oferece. [...] Nesse tempo em que eu estava trabalhando na Sala de Recursos, a secretaria [municipal de educação] oferecia alguns. Específico para Sala de Recursos, sim** (Professora Ametista).*

*[Se considera que a formação foi adequada] Não, pouca. Não. **Necessitaria de mais. De mais. Posso falar? (rs) Tanto é, quando eu recebi alunos com altas habilidades, eu senti muita dificuldade, muita dificuldade. Porque, na verdade, a secretaria não oferecia específico para altas habilidades. [...] E aquilo que a gente vê na pós é pouco**⁵⁵. Mas aí, depois, já trabalhando com alunos, eu tive a oportunidade de fazer. Mas também foi pouco. Específico para altas habilidades [que o núcleo ofertou]. [...] Mas que, na verdade, é a prática mais que a gente vai adquirindo. Experiência para estar trabalhando com essas crianças. É a prática (grifos nossos) (Professora Ametista).*

*Então, porque, na verdade, **o planejamento para a Sala de Recursos a gente não tem, assim, alguma coisa para seguir** [evidência da dissociação entre currículo e método]. **Então, é em cima da dificuldade do aluno. Diagnosticava e planejava. Sempre pesquisando em várias fontes. E os estudos... (rs). É mais, assim, lendo mesmo quando estava pesquisando, essas formações que a gente tem da secretaria. É... Alguns livros. Quando***

⁵⁵ Dissociação entre formação continuada e prática pedagógica.

*inseriram esses alunos com altas habilidades, eu precisei dar uma lida a respeito. Até a Coordenadora Galena adquiriu um livro. Um livro para que eu pudesse estar lendo. Em cima disso mesmo. Ela que comprou esse livro para que eu pudesse... [...] a gente estava sempre procurando. Sempre procurando. **Porque quando a gente pesquisa alguma coisa na internet, já aparece algum autor, alguma coisa. A gente entrava e fazia a leitura** (grifos nossos) (Professora Ametista).*

Bom, às vezes, eu pesquisava na internet sobre alguma... Por exemplo, se tinha algum aluno com alguma deficiência, ia na internet, pesquisava. Às vezes, até havia atividades da internet, já, que o professor poderia trabalhar. Então, isso ajudava muito também (grifos nossos) (Coordenadora Safira).

Bom, eu penso também, a minha opinião, que pouco se dá importância à Sala de Recursos. Talvez, o município poderia dar mais cursos para os professores, atualizar. Porque, às vezes, o professor só tem ali a formação, a pós-graduação na área e, depois, é esquecido ali. Parou. Estaciona. [...] O professor deve tentar procurar alguma coisa, um curso, uma palestra, alguma coisa sobre o assunto. Assunto que, às vezes, ele tem dificuldade lá dentro da sala (grifos nossos) (Coordenadora Safira).

Então, vale também ressaltar, que ao professor de sala regular também seriam importantes esses cursos. Não só para o professor de recurso. Porque, às vezes, o professor também tem um aluno lá com dificuldade, que não é caso de sala de recursos; que, se ele soubesse de certas coisinhas, interessantes, como se fala em curso, que ensina, ele poderia sanar as dificuldades lá na sala. [...] Investir na formação para o professor (grifos nossos) (Coordenadora Safira).

[...] então, eu buscava o material, que é específico da sala de recursos, que a escola tinha e, alguns, nós adquirimos. E, juntamente com a pasta que continha todo o relatório que ficava na sala de recursos, com o professor no dia, da hora-atividade, do planejamento, a gente buscava... Junto com o estudo. Por exemplo: é para trabalhar atividades com aluno que tinha altas habilidades? Por exemplo: a gente buscava o material, adquiria o

material, jogos. Então, assim, por meio daquilo ali, a gente fazia, orientava o trabalho partindo dali. E aquilo que não conhecia, tinha que buscar. Daí ler, procurar material... (grifos nossos) (Coordenadora Galena).

Olha, além da orientação e além do estudo (ênfase), que eu acredito que... Isso é o mais, porque cada aluno que você recebe... Embora ali você pode ter quatro alunos seus que são deficientes intelectuais... Todos eles se diferem. Nenhum vai apresentar a mesma dificuldade. Cada um é... São específicos. Então, assim, o estudo é a principal... Eu penso assim, a principal ação que o professor deve ter na Sala de Recursos (grifos nossos) (Coordenadora Galena).

A partir do que nos informam as entrevistadas sobre a formação que tiveram para trabalhar na Sala de Recursos Multifuncional e o que pensam em relação às exigências para tal função, facilmente identificamos que a responsabilidade de arcar com todas as exigências para uma atuação condizente com o que regem os documentos oficiais recai na esfera individual, quase que como uma regra, com exceção de alguns cursos (muito abreviados e sem uma frequência regular) ofertados a nível estadual e/ou municipal. Quanto às formações continuadas de que participam, os temas são direcionados ao ensino, em geral, a todas as séries, não havendo uma formação em serviço mais específica e com regularidade, para os professores de Educação Especial. Como abordamos no início desta seção, o Ministério da Educação (Brasil, 2006, p.17), salienta o que cabe ao professor de Educação Especial:

O professor da Sala de Recursos Multifuncional deverá ter curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área específica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros.

A professora Ágata afirmou, no item anterior, que o professor tem que ser “um pouco artista” para que o aluno se interesse em aprender; pensamos que o professor da Sala de Recursos tem que ser um “super-herói” para dar conta de tanta diversidade com a qual tem que lidar no dia-a-dia.

Em todas as entrevistadas podemos verificar quão deficitário e insuficiente foi, e é, o quesito Formação profissional. Esses conhecimentos ao professor, acima elencados pelo documento federal, não são apropriados em uma formação rápida, aligeirada, esvaziada de conteúdos, que não tenha um processo de estudo continuado. Como dito anteriormente, o professor precisa ser multifuncional. E há uma consciência expressa pelas professoras e coordenadoras da necessidade de formação, de uma atenção maior à Educação Especial e aos professores, em geral.

No enquadre pós-moderno, o que verificamos é, em primeiro lugar, o esvaziamento de conteúdos necessários a uma formação mais efetiva para o trabalho em uma Sala com uma multiplicidade de problemas e, em segundo lugar, o esvaziamento de conteúdos ensinados pelo professor desta Sala – já que sua forma de estudar, como mostrado acima, é “pesquisar na internet”, “buscar materiais”, “jogos” que mais venham ao encontro daquilo que acreditam poder trabalhar com os alunos. É uma ação pragmática, alienada, sem reflexão sobre a teoria que norteia o objeto pesquisado, não é uma práxis, e: “Como, no entanto, toda atividade prática não prescinde de uma atividade teórica, concluímos que o conhecimento só é possível na práxis⁵⁶” (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010, p. 36).

Assim, tais questões nos levam ao objeto específico de nossa análise: até que ponto a prática do professor de Sala de Recursos está se tornando atividade de ensino, ou é uma ação que ele executa? Até que ponto os cursos de formação a professores contêm intencionalidade, cientificidade, criticidade, os instrumentalizam e habilitam, ou restringem-se à mera flexibilização de conteúdos, ao relativismo, e a todos os predicados coerentes à proposta neoliberal de educação [sem ciência]...

⁵⁶ De acordo com Kosik (1976, p. 222, grifos do autor): “A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como se que *cria* a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade. A *práxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente [...]”.

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado (Karl Marx. *Terceira Tese sobre Feuerbach*. 1847).

De fato, quem ensina deve sabê-lo e, para tal, deve ser ensinado e apreender os conteúdos. E como este homem/professor deve ser educado? Por quê? A serviço de que concepção de homem/aluno? Para que ensinar? Sigamos com o que nos informam das dificuldades vividas para atuarem nesta Sala.

b) Dificuldades em relação à Atuação na Sala de Recursos Multifuncional

[...] é a questão de não ter o apoio da família, e essas crianças não virem ou faltarem muito. Às vezes, também, a gente tem um problema que é a questão do transporte. [...] eu acho que a primeira maior dificuldade é essa questão mesmo da falta das crianças. [...] A segunda questão... Acaba faltando um pouco mais de tempo. Porque eu tenho um outro padrão também, que eu trabalho. E tenho família. [...] Lógico que a gente tem que buscar, mas às vezes, falta um pouco de tempo ainda. Demanda de tempo para a gente estar pesquisando mais, buscando mais, talvez estudando mais. Eu acho que seriam mais esses fatores. [...] Mas eu acho que o meu maior desafio mesmo é este, às vezes falta um pouco mais de entendimento da gente, é... Entender mais a criança. Por essa falta de tempo de não estar estudando, de não estar buscando. Às vezes, demora um pouco para a gente entender a criança e trabalhar, e a falta deles. Eu acho que as maiores dificuldades seriam essas mesmo⁵⁷ (grifos nossos) (Professora Ágata).

Bom, primeiro as faltas, crianças que faltam; não dava para fazer o mesmo trabalho. [...] Quando apareceram essas crianças com altas habilidades, senti dificuldade para estar iniciando o trabalho, depois a gente foi

⁵⁷ Situação de precarização generalizada e não de conhecimento generalizado...

*caminhando. Depois de ter feito aquela formação, aquele curso [...]. Já abriu mais. [...] A questão, eu penso assim, dos professores de sala (...) comum. Onde eles estão matriculados também. Porque, às vezes, você vê que a criança está precisando de uma adaptação, você conversa, você passa para a coordenação, só que elas têm **uma certa resistência em fazer essas adaptações. As avaliações não são adaptadas.** Algumas atividades em sala, tipo de letra, várias coisas! Várias coisas. **Você vê que o aluno precisa daquela adaptação, mas a professora tem uma certa resistência.** Não sei se não acredita. Então, eu senti dificuldade nisso, também. Essas questões (grifos nossos) (Professora Ametista).*

*Porque o professor faz um trabalho com o aluno... **Os alunos faltam muito,** entendeu? [...] Ah, às vezes, por ser contra turno, às vezes não tem quem leva. [...] **às vezes, o professor,** o próprio professor que já tem a experiência ali, já é formado naquilo, às vezes também ele **não sabe como agir.** Também tem que buscar meios (grifos nossos) (Coordenadora Safira).*

*A dificuldade maior é, era, às vezes, **conseguir atender o grupo de alunos em determinados períodos.** Por quê? Tem aquele aluno que, num grupo de quatro, cinco, ele... Ela conseguia fazer o trabalho. Enquanto que outros grupos tinham que ser menores. E, assim, a sala sempre foi meio numerosa. E, por conta de outros detalhes. Tinha um grupo que era bem numeroso. Mas, assim, no geral, era feito assim: o planejamento bem específico. Por exemplo: tinha um planejamento para cada um; às vezes, a atividade dava pra se trabalhar com mais de um, dois, três alunos. Mas, a mediação era bem específica, o como fazer, nesse sentido. Então, **a maior dificuldade, às vezes, era ajustar e trabalhar o planejamento** dessa forma (grifos nossos) (Coordenadora Galena).*

*E outra dificuldade encontrada que, embora seja feita a orientação, na Sala de Recursos esse aluno caminha, ele faz atividade diferenciada. É... Intervenções bem... Pontuais. E aí orienta, mas às vezes, **na sala, muitas vezes, o professor não consegue;** ou, o próprio ambiente não... O número de alunos. Tudo o que contribui. Então, assim, **as orientações, às vezes, não são aproveitadas lá no ensino, na sala comum.** E isso também é uma*

dificuldade. Porque, se lá na sala comum aproveita-se, adapta-se a avaliação, adapta-se o planejamento, é diferente o desenvolvimento do aluno. E isso também é uma dificuldade, no caso. Eu acredito que é uma das mais... Importantes (grifos nossos) (Coordenadora Galena).

Em síntese, as dificuldades elencadas referem-se: a) aos alunos (e escola) não terem o apoio da família; b) às faltas dos alunos; c) à falta de conhecimento para entender mais cada aluno, sua especificidade; d) ao tempo para estudar, que é escasso; e) à resistência do professor da sala regular em fazer as adaptações curriculares, seguir as orientações para auxiliar este aluno *especial*; e f) quanto a atender grupos numerosos de alunos de acordo com o planejamento.

Sobre os fatores extra-escolares (a e b), trazemos Patto (1990), a qual nos afirma que para compreendermos o fracasso escolar é preciso estudá-lo como um processo complexo, não naturalizá-lo e, tampouco, resumi-lo a uma falha de um ou outro aluno. Ela analisa que este fracasso (da maioria dos alunos) não pode ser justificado pela história individual dos mesmos, porque decorre da história da Sala de Recursos, do professor e do professor desta Sala, do aluno, do conhecimento teórico, da formação, da política educacional, das condições histórico-sociais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a falta das crianças e o não apoio da família não seriam as reais dificuldades em relação à atuação deste professor – seria, o que podemos chamar, a aparência dos fatos e não sua essência.

Os demais fatores dizem respeito às reais dificuldades de condições objetivas de e para uma atuação efetiva, que podemos sintetizar na falta de conhecimento das profissionais para entender e ensinar o aluno *especial*, na falta de tempo para estudar. Desse modo, é importante mencionarmos que uma necessária condição para fortalecer o trabalho nesta sala, está contida em uma afirmação da Coordenadora Galena: “*Então, assim, o estudo é a principal... Eu penso assim, a principal ação que o professor deve ter na sala de recursos*”.

Com Leontiev (1978a), entendemos ainda mais a necessidade do estudo para a concretização de uma *atividade* docente, porque o que conduz ao desenvolvimento, na criança, das ações e operações para a formação das faculdades e funções necessárias à sua realização (como executar a leitura, a escrita) é “o fato de as suas relações com o mundo circundante serem mediatizadas, pelas suas relações com os homens é que ela entra em comunicação *prática* e verbal com eles” (grifo do autor) (p. 341). Em relação à aprendizagem de ações mentais, como a leitura, a escrita ou o cálculo:

É ainda mais evidente neste caso que a formação destas ações constitui um processo de apropriação de operações que se formam pela experiência das gerações precedentes e elas apenas podem formar-se na criança se lhas ensinarmos, se se orientar a sua atividade de maneira determinada e se se *construir* a sua ação (grifo do autor) (Leontiev, 1978a, pp. 342-343).

Como o processo principal que demarca o desenvolvimento psíquico da criança “é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes” (Leontiev, 1978a, p. 343), os conhecimentos que adquire não são transmitidos por hereditariedade, posto que são concretizados na atividade do aluno, do sujeito com o mundo: “a criança aprende e [...] o adulto ensina quando o fim desta atividade é precisamente transmitir conhecimentos práticos e aptidões (Leontiev, 1978a, p. 343) – como anteriormente anunciamos na Seção II.

As aptidões humanas formam-se ao longo desse processo, e como a apropriação da linguagem caracteriza-se, conforme Leontiev (1978a), como a condição mais relevante do desenvolvimento mental da criança, posto que a materialização da experiência histórica não está fixada somente nas coisas materiais, mas “está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia” (Leontiev, 1978a, p. 348).

E em se tratando das crianças com deficiência, que alcançam o desenvolvimento de maneiras diferentes daquelas cujo desenvolvimento é dito normal? Nas palavras de Vygotski (1997, p. 17): “para o pedagogo é importante conhecer a *peculiaridade* do caminho pelo qual deve conduzir a criança. A chave da peculiaridade brinda a lei de transformação do menos do defeito no mais da compensação”. Assim, vemos neste postulado a necessidade primeira de conhecer as leis do desenvolvimento psíquico de quem se pretende ensinar. O que nos remete à questão de como é/está a esfera das Políticas Públicas para a formação do professor de Educação Especial, pois este profissional precisa de meios, técnicas, métodos especiais para ensinar. “E só o conhecimento científico da técnica pode formar um autêntico pedagogo neste terreno” (Vygotski, 1997, p. 81).

Vygotski (1997) conclui esta questão afirmando que é preciso educar não uma criança deficiente – seja mental, visual, auditiva –, mas antes de tudo, é preciso educar uma criança. Relevante acrescentarmos: é extremamente preciso, antes de oferecer uma formação

somente aos professores de Educação Especial, oferecê-la amplamente, aos professores – até porque, durante a graduação, nem sempre é possível saber se se trabalhará com a Educação Especial. Contudo... “A divisão social do trabalho, ao acentuar-se, destrói as aptidões especiais do operário [professor], suplantando o seu trabalho qualificado por um trabalho que qualquer um [sem a formação necessária] pode realizar, aumentando assim a concorrência dentro da classe trabalhadora” (Marx & Engels, 1988, p. 22). E aumentando o fracasso escolar:

Os índices de analfabetismo absoluto no país caíram ao longo do século XX, resultado combinado da expansão da escola básica e de programas de alfabetização. Mesmo assim, entramos no século XXI apresentando ainda cerca de 20 milhões de analfabetos, localizados principalmente nas áreas rurais e na região nordeste (Paiva, 2005, p. 170).

A realidade nos mostra que o número de analfabetos jovens, conforme Paiva (2005) também é alarmante, além das pessoas mais velhas, porque eles estão concluindo o ensino fundamental sem terem se apropriado da leitura – o que caracteriza “o fenômeno de crescimento do número de escolarizados analfabetos” (Paiva, 2005, p. 172). Entendamos a interconexão ensino e aprendizagem *versus* deficiência do ensino e da aprendizagem.

Segundo Paiva (2005), a década de 1990 foi marcada pela substituição de uma política de educação por uma política de avaliação, que

deveria proporcionar informações ou gerar indicadores sobre que conhecimentos são de mais difícil assimilação, que áreas apresentam maiores problemas, sobre condições escolares e fatores que dificultam a aprendizagem. Ou seja, o dado puro e simples é de pouca valia se não vem acompanhado de análises e complementos que permitam fixar uma política corretiva. A mera identificação dos erros mais comuns, dos conteúdos menos assimilados, poderia gerar hipóteses e pesquisas sobre a *melhor forma de transmiti-los* (grifos nossos) (Paiva, 2005, pp. 180-181).

Nesse estudo, ainda é acrescentado, no que se refere ao aspecto qualitativo, que o sistema de ensino fundamental e médio apresentou uma derrocada nos anos de 1995 a 2001. “As avaliações mostraram que um sistema de má qualidade havia se deteriorado ainda mais” (Paiva, 2005, p. 181). Então, é preciso compreender que a escola vem mudando em relação às suas funções sociais, posto que está “passando de puro espaço de aprendizagem a espaço de proteção social e de sociabilidade mais ampla [...]. Uma sociedade com tão profundas desigualdades, porém, dificilmente poderá assegurar aquisição efetiva de conhecimentos a todos que a ela logram acesso” (Paiva, 2005, p. 182).

Em consonância ao exposto, avaliar os alunos não é (ou não deveria ser) a chave principal, uma vez que a chave mestra é o investimento na melhoria das condições de ensino e de aprendizagem: “Ou seja, a grande tarefa educacional desde há muito se prende à qualidade do ensino e não à cobertura” (Paiva, 2005, p. 182). O que compete dizer da Formação do professor e do professor de Educação Especial, bem como da mudança nas condições materiais, objetivas e ideológicas de classe – isto porque a produção intelectual se transforma com a produção material. E as ideias dominantes de uma dada época sempre foram as ideias da classe dominante (Marx & Engels, 1988), “a exploração de uma parte da sociedade por outra é um fato comum a todos os séculos anteriores (p. 95).

Se o professor não tem um domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. 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. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber (grifos nossos) (Facci, 2004, p. 244)?

O que o sistema educacional brasileiro, atrelado à ideologia dominante e em parceria com a alienação de pessoas que estão nas (e a mercê de) instituições de ensino fazem? “estamos jogando no mercado jovens com diplomas sem os conhecimentos correspondentes e, pela primeira vez, constatamos a presença de analfabetos absolutos entre alunos com muitos anos de escolaridade” (Paiva, 2005, p. 183). Alunos estes muito próximos de nossa realidade, os quais obtêm anos de reprovação no 1º, 2º e/ou 3º anos do ensino fundamental, e então são avaliados, encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncional, na qual atingem maior aprendizagem – segundo o que relataram as professoras e coordenadoras entrevistadas – mas, mesmo assim, alguns deles ainda não se beneficiam tão logo da aprovação na sala regular.

A exclusão no sistema educacional brasileiro tem uma longa história. Em princípio expressa na falta de oportunidades de acesso à escola de grandes contingentes de crianças, especialmente nas regiões mais pobres do país, e, mais adiante, em elevados níveis de evasão e repetência, atualmente ela se revela de modo mais sutil, embora não menos violento: a permanência nas escolas por longos períodos de tempo de crianças e jovens que nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares (Meira, 2011, pp. 91-92).

Humanizar o trabalho do professor e do professor da Sala de Recursos para que ele tenha meios de ensinar, eis o embate a ser travado. Porque “ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu – e que está fixado nas formas de expressão cultural da sociedade – o homem se torna humano” (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010, p. 16). E o professor é o mediador para a transposição de uma necessidade biológica à necessidade histórico-cultural, de desenvolvimento humano. Todavia, em concordância com Arce (2001, p.267):

Não acreditamos que a formação inicial [após a graduação] do professor possa se dar em serviço, não vemos nenhum outro profissional ser formado assim. Por que nós deveríamos admitir que para ser professor qualquer tipo de formação possa ser feita? Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social

e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim como parte dessa análise teórica, refletir sobre sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio histórica pelo qual a humanidade tem passado.

3.3.4 EIXO 3: Afinal, quem é responsável por este aluno?

O presente Eixo de análise emoldura uma temática de grande expressão revelada na fala de todas as entrevistadas: o aluno da Sala de Recursos Multifuncional se torna apartado da sala regular/comum devido às dificuldades, problemas, deficiência(s), transtorno(s) que apresenta; e passa a ser o aluno “do recurso”. Isto implica em afirmar que todas as adaptações curriculares necessárias à aprendizagem dele – isto é, o conhecimento (do professor do Ensino Comum) para a concretização de tais adaptações – ficam relegadas a um espaço específico, único, *especial e especializado*, reservado a quem tem competência (ou deveria ter) para este tipo de ensino.

Vemos, nas falas, que existe uma interdependência importante no trabalho de ambos os professores, haja vista que todo aluno matriculado na Sala de Recursos também está matriculado na sala do Ensino Comum, e só é possível frequentar a primeira sendo aluno da segunda. Igualmente podemos observar que algumas professoras “dão abertura” às professoras da Sala de Recursos, vêm-nas como aliadas, porém uma grande parte mostra uma relação de competição com este trabalho, pelo simples (e essencial) fato de alunos terem aprendido a ler na Sala de Recursos (como relatou a professora Ágata) e não o tê-lo feito com a professora da outra sala...

As professoras da Educação Especial e as duas coordenadoras realçam a dificuldade no diálogo, na parceria, no vínculo, no trabalho em conformidade com as demais professoras, lamentam a “resistência” que têm em aceitar as adaptações, as orientações para que o aluno avance. E o enfoque dado pelas coordenadoras evidencia uma prática pedagógica destituída do conhecimento necessário ao trabalho com alunos e com alunos *especiais*; evidencia o urgente compromisso com a formação do professor, seja aquela a ser ofertada a ele e/ou aquela em que ele mesmo assuma como uma tarefa que lhe compete, ao longo de sua atuação profissional: o estudo como condição de ensino e de aprendizagem. Exemplifiquemos:

E é muito importante, nesse sentido o vínculo com a professora da sala comum. A gente percebe que tem professores que... Eles dão essa abertura. Para nós estarmos conversando, trocando ideias. Então, funciona quando tem essa parceria, funciona bem melhor. Porque tem aquele professor, às vezes, que não tem muita abertura. Não dá muita oportunidade para a gente... (grifos nossos) (Professora Ágata).

Então, é muito bom de estar conversando, ouvindo o professor, do que ele está achando. Se realmente é assim. Eu procuro perguntar para eles o que mais gostariam que eu trabalhasse, em que área que o aluno, que ela percebe que o aluno precisa mais. Então, eu acho muito importante esta fala da professora, esta ajuda da professora. Porque ela, ela tem... Ela fica mais tempo na sala com os alunos. Então, ela pode observar muito mais algumas coisas que eu não consigo. Então, esse suporte mesmo. Às vezes, o professor... É até engraçado, vamos dizer assim. Porque tem professor que... Vê a gente mesmo como uma aliada. E tem, muitas vezes, o professor que vê a gente... Como se a gente tivesse competindo com ela. Às vezes, até pela própria fala das crianças, porque as crianças, às vezes, falam assim: 'ai, eu aprendi a ler na Sala de Recursos'; 'ah, eu gosto de ir à Sala de Recursos porque lá a gente vai jogar, tem joguinhos no computador'; isso ou aquilo. E, às vezes, tem professores que ficam enciumados (grifos nossos) (Professora Ágata).

E, às vezes, é assim, também: aqui comigo eles fazem, lá com a professora eles não fazem por esta questão, eles se distraem muito, eles demoram, eles acabam deixando sem registrar. Então, por exemplo: eu tenho uma aluna que a professora quer que ela escreva com letra de mão, e ela faz tudo com letra de forma porque, para ela, é mais rápido, ela consegue mais rápido. Então, nós temos que conversar: será que é mais... O que é mais importante? Ela fazer a letra de mão bonitinha, redondinha como a professora quer e fazer menos, ou é, de repente, ela fazer a letra de forma que, para ela, é mais rápido, e ela fazer tudo? Então, são coisas que tem que ser conversadas, entendidas (grifos nossos) (Professora Ágata).

Porque nós temos professores e professores. Então, a gente sabe que, quer queira, quer não, às vezes esse aluno é um problema [não seria responsabilidade?] para o professor. Então, às vezes, ele cobra demais, ela fala demais. Talvez, até de forma, sem querer, acaba falando algumas coisas em relação à autoestima da criança. ‘Ah, porque todo mundo já terminou, só você que não; nossa, você ainda está nessa questão’? E nós, nós professores temos que ter esse cuidado (grifos nossos) (Professora Ágata).

*E tem aquele professor também, que eu me esqueci de dizer, tem aquele professor também que, porque o aluno vem para a Sala de Recursos, ele acha que ele não precisa mais fazer o trabalho dele na sala de aula. Tem essa questão também. Então, ele pensa assim: ‘ah, ele já vai à Sala de Recursos...’ [...] Tem professor também, que a gente fala de mãe, mas tem professor também que... **Tem aquela questão de passar muito a mão na cabeça também:** ‘ah, coitadinho, ele vai à Sala de Recursos’; ‘ah, ele não consegue muito, ele é limite!’ Acha que está bom (rs) o que ele aprendeu. Infelizmente existe também. [...] Então, assim, mas o que o professor está fazendo a mais? Para instigá-lo, para... Fazer com que ele desenvolva mais suas potencialidades. Então, eu acho que uma forma de pensar assim: ‘ah, o aluno é limite, ele já chegou onde ele tinha que chegar’, é uma forma muito acomodada de pensar (grifos nossos) (Professora Ágata).*

[...] você vê que a criança está precisando de uma adaptação, você conversa, você passa para a coordenação, só que elas têm uma certa resistência em fazer essas adaptações. As avaliações não são adaptadas. Algumas atividades em sala, tipo de letra, várias coisas! (grifos nossos) (Professora Ametista).

[Quanto às adaptações curriculares que o professor da sala regular deve fazer ao aluno que frequenta a Sala de Recursos] Então, nesse momento, o professor precisava fazer o que? Adaptar, muitas vezes, o tipo de letra que ele está trabalhando; adaptar aquela atividade. Sei lá. Restringir àquilo que o aluno está precisando. [...] As que têm conhecimento e não fazem, você fala? Não sei te explicar porque não fazem, porque tem o

*conhecimento... Não sei. Não sei se é porque o número de alunos é grande na sala, porque dá trabalho, porque dá! Você tem que parar a tua hora-atividade e planejar para aquele aluno. Você tem. **Você tem que estar fazendo a intervenção que ele... A mediação que aquele aluno precisa. E é constante. E eu penso que é porque é trabalhoso! Dá trabalho. E eu penso... É mais cômodo você deixar ele lá quietinho, copiando tudo aquilo do quadro, copiando. [...] já vai na sala [de apoio, de recursos], ‘já fez lá, já está bom’; ‘então, eu não preciso fazer mais nada aqui’, né** (grifos nossos) (Professora Ametista).*

***Porque o professor lá da sala fala: ‘olha, o aluno está precisando disso, disso, disso’. O outro lá vai sanar aquelas dificuldades. [...] E o professor lá da sala, ele tem vinte, trinta alunos, não consegue. [...] E também pelos recursos, também o computador, jogos que às vezes o professor não consegue dar lá em sala, o professor ali, junto com ele, dá. E ele vai aprendendo mais. [...] Porque o professor não sabe como lidar, às vezes, lá dentro da sala. Não é verdade? Às vezes, ele não sabe o que fazer com aquele aluno. E, se de repente, tivesse cursos de formação a respeito disso... E, assim, cursos que não só falasse, mas que dessem sugestões, na prática ali para o professor poder trabalhar** (grifos nossos) (Coordenadora Safira).*

[...] o professor [da sala regular] não consegue adaptar o currículo, não consegue todas as atividades, o conteúdo, às defasagens que ele tem. [...] E aí é orientado, mas na sala, muitas vezes, o professor não consegue; ou, o próprio ambiente não... O número de alunos. [...] as orientações, às vezes, não são aproveitadas lá no ensino, na sala comum (grifos nossos) (Coordenadora Galena).

O planejamento acontece a partir do aluno [na Sala de Recursos], daquilo que o aluno sabe. Então, assim, embora essa é a proposta para o professor da sala comum, que deveria acontecer, porém o número de trinta é... É comum você observar, é comum não, é fato: que o planejamento é o mesmo para todos. Então, aquele aluno que tem... Não vamos dizer nenhuma... Necessidade lá, educativa especial, uma deficiência intelectual. Um aluno que, às vezes, tem uma dificuldade temporária, que está ali e...

Nem esse aluno, às vezes, acontece de ter aí um avanço significativo por conta de um planejamento que, às vezes, não atende as necessidades dele naquele momento. Então, isso é bem específico. E na Sala de Recursos é bem específico o planejamento, sobre aquilo que o aluno sabe (grifos nossos) (Coordenadora Galena).

Priorizemos o ser genérico: o homem. Priorizemos o ensino ao homem, ao aluno. Priorizemos a função da escola, do professor: o ensino. E, então, a particularidade, as especificidades, porque primeiro existe o aluno e, somente depois, o aluno *diferente, especial* – segundo a validade (ou não) social dada a ele, como postula Vygotsky (1997). Primeiro, e sempre, consideremos a função maior do professor, pois: “Em síntese, a definição do homem como o conjunto das relações sociais indica que o indivíduo se põe, na concepção marxiana, como um sujeito histórico e social” (Saviani, 2004, p. 41). “Assim, para integrar o gênero humano ele [o indivíduo] precisa ser formado, precisa ser educado” (p. 46). E quanto à tarefa educativa: “O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. [...] É em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar (Saviani, 2004, p. 47). À luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica,

o currículo escolar deve dispor, de forma que viabilize a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas anteriormente referido. E o professor, ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski. Isso significa, portanto, que os cursos de preparação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos “curtos”, preconizada pela atual política de formação de professores que vem incentivando os cursos de curta duração dos institutos superiores de educação e suas escolas normais superiores (grifo do autor) (Saviani, 2004, p. 49).

3.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base no que discurremos, foi possível observarmos que todas as entrevistadas consideram que os alunos aprendem e podem aprender na Sala de Recursos Multifuncional, e que o trabalho diferenciado auxilia na aprendizagem. Elas destacam o auxílio, o apoio

individualizado ao aluno, as atividades lúdicas (no que tange à imaginação, ao simbolismo) diferentes, diversificadas, os recursos variados, novos.

Entretanto, a maioria não atribui à mediação, por meio desses recursos, à atividade de ensino, o resultado do trabalho docente, não enfatiza (ou menciona) a mediação dessas inúmeras atividades diversificadas relatadas com a finalidade dos alunos aprenderem os conteúdos curriculares. Porém, dão ênfase às atividades em si mesmas: “*‘ai, legal essa atividade que você deu, sobre essa determinada dificuldade. Então, vou levar para minha sala, quem sabe lá, os outros que também tem... [...] já aprendem mais também’*” (Coordenadora Safira). E: “*O que mais diferencia, eu acho que são os materiais, os recursos ali que a gente tem. É o que diferencia*” (Professora Ametista). Será que o que mais diferencia o trabalho do professor de Sala de Recursos Multifuncional são os materiais, são os recursos? Outro trecho no qual podemos verificar tal aspecto: “*Tem alunos aqui que eles estão... Ainda estão no 2º ano, mas não estão alfabetizados. Então, eu busco atividades de alfabetização. Então, mesmo que sejam alguns jogos. Joguinhos online, **que partem** para, para a alfabetização mesmo* (grifos nossos) (Professora Ágata).

Diante do todo, verificamos que o esvaziamento do conteúdo formal, a falta de intencionalidade na prática de ensinar na Sala de Recursos não se constituem em uma atividade de ensino, condizente com o significado social desta Sala, ou com o significado que a mesma deveria ter. Como expressa outro trecho da fala de uma das professoras:

Às vezes eu... Tenho que partir para uma outra atividade, mas eu acabo ficando mais naquela atividade porque eu sei que eles estão gostando, que eles estão aprendendo, que está chamando a atenção. Então, assim, eu não tenho uma coisa muito... Fechada não. Eu vou caminhando, conforme eu percebo que... (Professora Ágata).

Uma análise mais detida das entrevistas, em geral, nos permite identificar a dificuldade de conceituação das próprias professoras e coordenadoras, as quais fazem a mediação para a formação de conceitos... Isso é muito significativo para a educação escolar. “*Nós trabalhamos um poema e eu percebi que eles não sabiam rima. E a rima é algo muito importante, porque é (...). Ele tem que procurar, ele tem que puxar pela memória, o que rima, entender o que é rima. Então, o processo* (Professora Ágata).

“Conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que os ‘criamos’, isto é na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente” (Kosik, 1976, p. 226). Podemos falar aqui de apropriação do real materializado na transmissão de conteúdos pelo ensino sistematizado – educação escolar.

Os portadores ativos da influência social sobre o desenvolvimento da criança são os adultos; estes organizam sua atividade e comportamento e os orientam nos marcos da prática social da humanidade. Este processo ativo de orientação da atividade e do comportamento da criança para a assimilação da experiência social da humanidade é chamado ensino. Tomado desde o ponto de vista de sua influência no desenvolvimento da personalidade da criança, a este processo se denomina educação. [...]

A aprendizagem dota a pessoa de conhecimentos, hábitos e habilidades necessários para os distintos tipos de atividade socialmente útil. Forma também na pessoa a habilidade para dirigir seus próprios processos psíquicos, selecionar, organizar e dirigir suas ações e operações, hábitos e experiência em relação à tarefa para resolver. De tal modo que a aprendizagem prepara a pessoa para o trabalho (Petrovski, 1980, p. 167).

A linguagem do professor precisa ser solidamente afirmada em conhecimentos prévios (e constantes) a fim de que se transponha aos alunos como máxima elaboração, pois uma de suas funções principais é ser “meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social” (Petrovski, 1980, p. 190). “Somente no processo de relação nós podemos receber novos conhecimentos sobre a realidade e é possível transmitir a experiência histórico-social” (p. 191).

Segundo Saviani (2005b), há que se lutar pelo rigor teórico, por tudo o que significa e por tudo o que contribui para uma prática docente consistente, efetiva e contraproducente às normas neoliberais. Meszáros (2005) nos esclarece ainda acerca da dificuldade em ser efetivado este rigor teórico, devido à ideologia da globalização sustentada pela ordem econômica hegemônica no contexto mundial, sua disseminação nas práticas pedagógicas – que resultam em ferramentas de grande relevância na lógica da acumulação de capital, na manutenção do antagônico sistema de classes.

Ressaltamos que consideramos a relevância da função desta Sala, da função do professor nela, e que todas as profissionais entrevistadas validam a Sala de Recursos

Multifuncional, veem sua importância e em suas atuações; demonstram gostar de trabalhar com este público de alunos, veem sentido, significado no que fazem. E reconhecem a falta de formação, a necessidade do estudo para si e para as professoras como um todo.

Apoiando-nos em Facci (2004) compreendemos e alertamos para a questão de que somente a educação não transforma de modo direto a sociedade. Mas, para que tal grandiosidade se concretize, é fundamental a transformação da consciência de cada um que passa pela escola. E para esta transformação da consciência é preciso uma metodologia no ensino e uma lógica que possam contemplar, apreender o movimento do real com sua rede de contradições. A defesa é por um ensino com ciência, é pela atividade de ensino e de ensinar. A defesa é pelo desenvolvimento da consciência, daqueles que ensinam e daqueles que aprendem. E que “o arroz e o feijão” (sic Professora Ágata), sinônimos do conteúdo leitura-escrita, sejam sempre o *menu* principal, clássico, perene e insubstituível, na Sala de Recursos e em todas as salas de aula...

*Quando eu vejo, assim, você acaba também trabalhando o... **Feijão com arroz** (rs), que é todo dia, **a leitura, a escrita**. Mas eu procuro sempre, da forma que eu posso, trabalhar bastante de forma lúdica, atividades lúdicas. Sempre buscando... E aqui também é bom, é que a gente tem a internet a nossa mão. Então, tudo que o aluno tem dificuldade: ‘ah, mas eu nunca vi isso, professora’. Ah, então vamos lá pesquisar (grifos nossos) (Professora Ágata).*

Que o ensino formal não seja compreendido, pelas professoras *especiais*, como empecilhos à aprendizagem. Que a ludicidade não esteja desvinculada da díade ensinar-aprender. Que o interesse do aluno, sua curiosidade, a “empíria do cotidiano” – como nos diz N. Duarte, D. Saviani – não seja o conteúdo, propriamente dito, mas sim, *somente* o ponto de partida de, e para, uma atividade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois da constatação de Marx, de que a história não faz absolutamente nada, e que *tudo* nela – inclusive a própria história – é feito pelo homem, a tarefa mais urgente já não consiste em enumerar as insuficiências da filosofia da história, mas em examinar as *causas* de sua fundamental mistificação. A história é feita pelos homens. Então por que os homens acreditam que, neste “fazer a história”, são meros instrumentos ou executores? Os homens na história agem por sua conta e risco. Então por que agem com a crença e a convicção de serem chamados ao agir histórico por um poder superior? A história é um produto humano. Então por que os homens voltam sempre a agir como executores encarregados deste produto? (grifos do autor) (Kosik, 1976, p. 233)

Sob os holofotes da tônica dessas palavras do filósofo marxista Karel Kosik, somos convocados a (re)pensar nossa atuação na Psicologia Escolar e Educacional, tendo em vista que estamos fazendo a história desta ciência e temos muito por ir além quanto ao trabalho que lhe é imperativo. Desse modo,

Como todo jovem que se preza, a Psicologia Escolar não cansa de perguntar por sua própria identidade. O coro dos estudantes, profissionais e teóricos dessa área/ária vem repetindo de modo exaustivo e monocórdico uma só frase musical. Cantam em uníssono: “qual é o papel do psicólogo escolar?” (Kupfer, 2010, p. 55).

Compreendemos que a Psicologia Escolar/Educacional prima pela defesa de uma atuação comprometida com a emancipação humana e com um sistema educacional que promova, possibilite e efetive a todos o acesso ao conhecimento científico. Para tanto, a vinculação da Psicologia à Educação torna-se condição de e para uma práxis do psicólogo escolar/educacional.

À Psicologia Escolar e Educacional, almejamos um projeto educacional que vise coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute

pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social (CFP, 2013, p. 32). [...]

A (ao) psicóloga (o) cabe uma prática que conduza a criança e o jovem a descobrir o seu potencial de aprendizagem, auxiliando na utilização de mediadores culturais (música, teatro, desenho, dança, literatura, cinema, grafite, e tantas outras formas de expressão artísticas) que possibilitam expressões da subjetividade. No caso da avaliação das dificuldades no processo de escolarização, é fundamental avaliar o aluno prospectivamente, naquilo que ele pode se desenvolver, e não se restringir àquilo que o aluno não consegue realizar, ou mesmo centrar-se somente no aluno, sem refletir sobre a produção social do fracasso escolar (CFP, 2013, p. 56).

Podemos visualizar quantas possibilidades de atuação crítica e contextualizada estão postas e se constituem, também, nossos desafios (CFP, 2013). Então, imergidos nessas possibilidades, lançamo-nos aos desafios do fazer-se cumprir. E, pautando-nos em Bock (1999, p. 34), busquemos situar nossa atuação no que se refere à maneira de compreender o homem, em meio a tantas indagações: “O indivíduo só poder ser realmente compreendido em sua singularidade, quando tomado na totalidade social e histórica que o determina e dá sentido à sua singularidade”. Com a Psicologia Histórico-Cultural, e com o método materialista histórico-dialético que a fundamenta, trabalhamos com a relação entre a subjetividade e a objetividade, com a compreensão do mundo interno dependente da compreensão do mundo externo.

Se a Psicologia deve considerar os ‘brotos do desenvolvimento’, visando ao aparecimento dos ‘frutos’, entendo que os estudos vigotskianos e de seus continuadores podem encaminhar para uma prática educacional diferenciada dessa instalada, tanto no modo de se lidar com o comportamento expresso nas relações interpessoais, como no próprio ensino de conteúdos científicos e no entendimento dos resultados que isso possa promover (Barroco, 2009, p. 111).

Assim, configuramos nosso estudo, vislumbrando, no percurso, os ‘frutos’ – um bom ensino, uma atividade de ensino – e, para tanto, apontando os entraves para sua germinação – uma sociedade capitalista do esvaziamento do conhecimento. Professores sem recursos tendo que ser super-heróis multifuncionais... Recebendo uma formação generalista e sendo exigidos deles requisitos de habilitação específicos para ensinar tão vasta gama de deficiências, transtornos, problemas, dificuldades... Questionamentos acerca de como é e está a formação do professor para trabalhar na Educação Especial tornam-se cruciais. A maior parte dos professores, inclusive os alfabetizadores, está sendo formada por instituições privadas, nas chamadas modalidades EAD – Educação à distância. Mesmo presencialmente, conforme destaca Facci (2004), a formação tem dado destaque à prática e à experiência. O conhecimento teórico fica à *distância* daquilo que podemos intitular de humanização, desenvolvimento da consciência do homem pelo ensino formal/educação escolar, e concernente aos ditames de uma prática social que impugna este ensino...

Em meio ao movimento da história, incessante deve ser nossa busca por uma maior participação do psicólogo na Educação Especial, no que tange à esfera da elaboração, implementação e avaliação de Políticas Públicas que contribuam, de fato, com a Formação dos professores, com o objetivo de que se apropriem de conhecimentos, recursos metodológicos e, assim, construam a práxis tão fundamental para que resultados de aprendizagens evidenciem-se não apenas nos índices avaliados e transformados em números, mas aprendizagens personificadas em cada movimento, passo, escolha, atividades principais que a criança, o adolescente, o jovem, o adulto tenham e venham a ter ao longo de sua trajetória chamada vida, materialidade, existência. Defendemos o humano no homem, o humano nas relações humanas, o dever: um humano para além daquilo que é e que ainda pode ser. Uma educação em que não esteja separado o ensinar do aprender, a atividade de ensino da prática e ação docentes... Todavia,

Só a supressão do reino da propriedade privada e das relações antagonistas que ela engendra pode pôr fim à necessidade de um desenvolvimento parcial e unilateral dos indivíduos. Só ela cria, com efeito, as condições em que o princípio fundamental da ontogênese humana – a saber, a reprodução nas aptidões e propriedades do indivíduo, das aptidões e propriedades múltiplas formadas durante o processo sócio-histórico – se pode plenamente exercer (Leontiev, 1978a, p. 174).

E sobre a ciência psicológica, do quão enredados estamos na trama alienante da ideologia dominante, de que tal ciência gera conceitos e teorias em um espaço nem um pouco neutro, nada mais elucidativo, neste momento, do que estas palavras de Patto (2003, p. 33):

O que está se dizendo de modo cada vez mais claro é que a invenção da Psicologia acompanha uma necessidade historicamente posta de justificação da desigualdade estrutural e de controle do corpo social com procedimentos compatíveis com a ideologia liberal e a serviço dos que querem reproduzir a ordenação social em vigor porque se beneficiam dela.

Assumir a tarefa de possibilitar o acirramento das contradições impostas pelo capitalismo é o que a ciência como um todo e a educação escolar devem ter como práxis. Por isto, neste trabalho, conduzimo-nos pela ênfase no retorno da função do ensino a *todos* os alunos, em especial àqueles que são encaminhados à Sala de Recursos Multifuncional, porque o predomínio do esvaziamento do trabalho educativo, do modelo neoliberal que observamos na ação das professoras de Sala de Recursos Multifuncional e na atuação das coordenadoras em nossa pesquisa, convoca-nos a pensar acerca do que isso significa, acerca da (im)possibilidade de humanizar o aluno, se não se trabalha com as máximas elaborações humanas, traduzidas no conhecimento científico, que o professor precisa converter em conteúdo escolar e, assim, em aprendizagem, desenvolvimento, humanização. Relembremos o que nossas políticas educacionais, a partir da década de 1990, apregoam, difundem, alienam:

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (Duarte, 2001, p. 28).

Comumente presenciamos, em nossa atuação como psicóloga escolar e educacional, como está entranhada esta forma/modelo de (não)ensino, não apenas na prática do professor

de Sala de Recursos Multifuncional, mas na prática do professor em geral. Verifiquemos este excerto da entrevista da professora Ágata:

Às vezes eu tenho que partir para uma outra atividade, mas eu acabo ficando mais naquela atividade porque eu sei que eles estão gostando, que eles estão aprendendo, que está chamando a atenção. Então, eu não tenho uma coisa [planejamento] muito fechada não.

*Então, acho que são esses caminhos que a gente busca que, vamos dizer assim, **não é que eles aprendem. Eu acho que facilita a aprendizagem deles** (grifos nossos).*

Somando mais forças em prol da *atividade de ensino*, do trabalho educativo, da educação escolar, García e Beatón (2004) também demarcam que o desenvolvimento humano é produto do ensino, e que a formação dos alunos com necessidades educativas especiais é dependente dos educadores, não se pode esperar para objetivá-la – esperar aquela espontaneidade disseminada pela teoria piagetiana. “Desta forma, podemos afirmar que o ensino produz, conduz e dirige o desenvolvimento, o que se torna válido para todas as pessoas, mas reveste-se de maior importância quando se trata de crianças com necessidades educativas especiais” (García & Beatón, 2004, p. 63). O desenvolvimento não avança sem a aprendizagem.

Este postulado nega a premeditação fatalista do desenvolvimento. Por isso podemos afirmar que por meio de programas especiais, encaminhados e planejados de forma especial, pode-se chegar a alcançar o desenvolvimento psicológico das pessoas que apresentam necessidades educativas especiais; sempre e quando o processo de ensino esteja estruturado a partir de métodos, procedimentos e formas especiais de trabalho (García & Beatón, 2004, p. 63).

Então, a ênfase não é no déficit, no que falta, como já postulou Vygotsky (1997) quanto à compensação, mas nas potencialidades daqueles que apresentam necessidades

educativas especiais, pois “estamos partindo das possibilidades de desenvolvimento que apresentam, evitando assim que se produzam as possíveis conseqüências que se derivam das dificuldades (García & Beatón, 2004, pp. 63-64). E que possamos todos estar em sintonia à seguinte afirmação:

O mais importante de uma sociedade é conseguir um lugar para cada um de seus membros, um lugar no qual se sintam plenos e satisfeitos em poder construir seu presente e futuro, contribuindo com isso ao presente e futuro social, tenham ou não consciência dessa contribuição. As pessoas com necessidades educativas especiais também necessitam este lugar (García & Beatón, 2004, p. 32).

Uma grande luta de muitas mentes e mãos: conseguir um lugar para que cada professor *especial* – porque todos são – acesse uma sólida formação, aproprie-se dela, contribua com o presente e o futuro de seus alunos (e dele próprio), *preferencialmente* tendo consciência deste crucial papel nos meandros da história– para possibilitar este lugar ao aluno, é condição primeira que o professor tenha e ocupe este lugar da apropriação do conhecimento. Porque o aluno pode ser professor, ascender a este patamar e, para tanto, o professor deve saber mais para ensinar sempre mais: para estar em *atividade*, transcender uma prática-ação.

O que procuramos, nos limites de nosso trabalho, dentre outros tantos limites, foi evidenciar uma antiga e cada vez mais atualizada disparidade vivida por todos nós em uma sociedade de classes antagônicas. Disparidade esta que impulsiona lutas por melhores condições de sobrevivência, subsistência, educação, pois o capitalismo produz uma educação deficiente, a precarização do trabalho e o conseqüente impacto ao [mau] ensino. Como o professor irá ensinar se ele não se apropriou dos conteúdos que tem que ensinar? E se os cursos de formação generalistas, dos quais participa, não são destinados ao atendimento de alunos com dificuldades específicas? Se o professor deve executar uma função não generalista? A formação é generalista e o requisito ao professor de Educação Especial é que tenha habilidades específicas para ensinar cada aluno.

Ao longo da Seção I, pudemos nos ater à história da Educação Especial, no que se refere à educação do deficiente intelectual, e às tantas leis elaboradas para garantir este

atendimento. Entretanto, as leis falam o que a prática não consegue garantir... Na lógica do capital, não se permite o que as leis indicam. A formação é aligeirada e o desmantelamento do sistema educacional é crescente. A opção teórica com a Escola de Vigotski, cujos fundamentos *humanizadores* delineamos especificamente na Seção II, é ética, é política: porque se há o bom ensino para todos, para a criança menos assistida econômica e educacionalmente – a maioria – a batalha expande-se pelo acirramento das contradições de um sistema de classes que insiste em retirar do humano as possibilidades de humanizar-se.

Uma possibilidade desse acirramento é o investimento público na formação específica dos professores, uma formação que recupere o conceito, seu desenvolvimento, a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; que recupere a importância da participação da linguagem verbal no desenvolvimento de quem ensina e de quem aprende; uma formação que ensine a ensinar, que seja mediação para que haja mediação.

A prática gera a necessidade de fundamentação teórica. Assim, indagamos: de que modo as professoras e coordenadoras entrevistadas [e todos os demais] podem avançar em sua apropriação de conceitos científicos que, efetivamente, as auxiliem em sua prática? A partir da análise apresentada na última Seção de nosso trabalho, precisamos enfatizar quão necessária é a elaboração de uma Formação Continuada para os professores, para as equipes pedagógicas trabalharem conteúdos de diferentes disciplinas; uma formação específica para o trabalho na Sala de Recursos Multifuncional, que é tão incipiente...

Uma formação inicial e continuada que ofereça aos futuros docentes, e àqueles que já estão em sala de aula, possibilidades de contato com as salas de recursos. As Políticas Públicas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado para *formar e acompanhar* os professores de Educação Especial existem? Os profissionais, como psicólogos e pedagogos, para engendrar estudos continuamente, com vistas a uma práxis humanizadora ao professor, são suficientes?

Acreditamos que, nas entrelinhas de cada parte de nosso trabalho, ficou e fica o questionamento: E os *recursos* do professor? O limite também é dele, daquilo que consegue ensinar/praticar e do que pode (ou poderia) oferecer ao aluno: *sua atividade de ensino*. Porque vimos, por meio da pesquisa, que o que as professoras oferecem é muito pouco, embora se dediquem e atribuam sentido em sua prática. “O homem não pode conhecer o contexto do real [da Sala de Recursos] a não ser arrancando os fatos do contexto [da realidade material],

isolando-os e tornando-os relativamente independentes. Eis aqui o fundamento de todo conhecimento: a cisão do todo (Kosik, 1976, p. 57).

Nesta noção de totalidade, não poderíamos deixar de mencionar que as condições objetivas, tais como baixa remuneração dos professores, condições de estrutura física, pouco investimento dos governantes na educação, por exemplo, trazem também obstáculos para uma prática que tenha sentido para professor e aluno. Em uma sociedade desigual, com diferença de classes, com falta de acesso igualitário ao conhecimento, é realmente difícil superar um ensino centrado na prática, na experiência, respaldado pelo ideário liberal, que somente na aparência defende que todos os indivíduos – inclusive aqueles que frequentam a modalidade de Educação Especial – devem ter acesso ao conhecimento. O ideário não corresponde ao investimento que se faz na educação.

Com o término de nossa dissertação, a conclusão a que somos levadas a expor é a de que as professoras de Sala de Recursos Multifuncional executam uma ação descolada dos motivos-fins conscientizados, assim sua prática não se configura uma atividade de ensino – como procuramos ilustrar no fluxograma da Seção II e o sintetizamos aqui deste modo:



Sabemos que uma prática do professor que se constitua *atividade* não condiz com uma sociedade capitalista guiada pelo “esvaziamento do conhecimento” (Facci, 2004), pelo “recoo da teoria” (Moraes, 2001). Esta afirmação a que chegamos provoca-nos inquietações que merecem outros estudos, os quais, neste momento, não podemos assumir mediante as condições do tempo de início e término do mestrado, por exemplo. Questionamentos em relação a como podemos visualizar mais especificamente a atuação do professor desta Sala a

partir de observações em sala, de suas aulas; a partir de observações dos alunos, entrevistas com eles e um acompanhamento longitudinal de sua aprendizagem – uma menção: segundo o Levantamento que fizemos e trouxemos na introdução desta dissertação, é maior o índice de alunos aprovados nesta Sala do que aqueles reprovados. Eles aprenderam, de fato? Uma indagação que pode ser melhor investigada... Também se torna relevante a investigação da esfera das Políticas Públicas para o Atendimento Educacional Especializado, o que está sendo proposto e o que está sendo efetivado; o aprofundamento desse tema segundo os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

Portanto, ampliar a discussão dessa temática, com vistas a compreender este movimento do [não] ensino, do esvaziamento do conteúdo, do [quase] abandono da teoria, da importância do humano, da educação, da cultura que tanto a Psicologia Histórico-Cultural teoriza e ressalta, pode contribuir para que coloquemos em *atividade* nossa criticidade, buscando o desenvolvimento de uma maior consciência daqueles que aprendem e daqueles que ensinam – lembremos sempre da máxima vigotskiana de que o ser humano nasceu com a potencialidade de desenvolver novas potencialidades – mesmo sob as condições objetivas da sociedade quase nos convencerem do contrário.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, R. A. (2008). *Educação e inclusão escolar: a prática pedagógica da sala de recursos de 5ª a 8ª séries.* / Rosana Aparecida Albuquerque. – Dissertação (Mestrado). Maringá: [s.n.]. 144 f. : il.
- Aranha, M. S. F. (2001). Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência. UNESP – Marília. Artigo publicado na *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, no. 21, março, pp. 160-173. Recuperado em 20 outubro, 2013, de http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf
- _____. (Org.) (2004). Educação inclusiva: a fundamentação filosófica/coordenação geral. Brasília: *Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial*. v.1.
- Arce, A. (2001). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril. Recuperado em 14 dezembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>
- Arnaiz Sanchez, P. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 1, n. 1, pp. 7-17, out.
- Arnal, L. S. P. & Mori, N. N. R. (2007). *Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos.* Recuperado em 02 janeiro, 2013, de http://www.alb.com.br/anais16/sem09pdf/sm09ss02_06.pdf.
- Arruda, J. J. de A. (1996). *História Antiga e Medieval*. Ed. Ática, S.A. 18ª edição. São Paulo. S.P.
- Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. (1958). *Decreto n. 31.136, de 1.º de março de 1958*. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. Recuperado em 04 maio, 2013, de <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1958/decreto%20n.31.136,%20de%2001.03.1958.htm>
- Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. (1963). *Decreto n. 41.444, de 14 de janeiro de 1963*. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. Recuperado em 05 maio, 2013, de <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1963/decreto%20n.41.444,%20de%2014.01.1963.htm>
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. de. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), pp. 163-173. Recuperado em 17 setembro, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100018&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-85572012000100018.

Barroco, S. M. S. (2002). Relações interpessoais na Sociedade contemporânea: interfaces da Exclusão. In: *Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá: UEM.

_____. (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, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, SP.

_____. (2009). Vigotski, Arte e Psiquismo Humano: considerações para a psicologia educacional. In: Facci, M. G. D.; Tuleski, S. C. & Barroco, S. M. S. (Orgs.). *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá: Eduem. pp. 107-134.

_____. (2011). Sala de Recursos e Linguagem Verbal: em Defesa do Desenvolvimento do Humano no Aluno. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, 370p.

Barroco, S. M. S. & Souza, M. P. R. de. (2012). Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. *Psicol. USP* [online], vol.23, n.1, pp. 111-132. ISSN 0103-6564. Recuperado em 23 fevereiro, 2013, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642012000100006>.

Beatón, G. A. (2001). *Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo desde el enfoque Histórico-Cultural*. São Paulo: Laura Marisa C. Calejón.

Bello, J. L. de P. (2001). Educação no Brasil: a História das rupturas. *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro. Recuperado em 03 janeiro, 2013, de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>.

Bianchetti, L. (1998). Aspectos Históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: Bianchetti, L. & Freire, I. M. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, pp. 21-51.

Binet, A; Simon, T. (2010). Métodos novos para o diagnóstico do nível intelectual dos anormais. 1904. In D. D. M. Almeida (Org.) *Alfred Binet* (pp. 54-65). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Black, E. (2003). *A Guerra Contra os Fracos: a eugenia e a campanha dos Estados Unidos para criar uma raça dominante* - Tradução: Tuca Magalhães - São Paulo: A Girafa Editora.

Boarini, M. L. (Org.) (2003). *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: Eduem, 216 p.

Bock, A. M. B. (1999). *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: Cortez.

Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da*

UFSC. Vol. 2, nº 1 (3), janeiro-julho, pp. 68-80. Recuperado em 08 março, 2013, de <http://www.emtese.ufsc.br>

Brasil. (1957). *Decreto nº 42.728*, de 3 de Dezembro de 1957. Legislação Informatizada. Dados da norma. Recuperado em 15 fevereiro, 2013, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>

_____. (1961). *Lei nº 4024*, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 20 janeiro, 2013, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-1-pe.html>

_____. (1971). *Lei nº 5692*, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Recuperado em 03 março, 2013, de <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71#>

_____. (1973). *Decreto n. 72.425*, de 3 de julho de 1973. Legislação Informatizada. Dados da norma. Recuperado em 15 fevereiro, 2013, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-norma-pe.html>

_____. (1986). Ministério da Educação e Cultura. *Decreto n. 93.613/86*.

_____. (1986). Ministério da Educação e Cultura. *Portaria n. 69/86*.

_____. (1993). Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.

_____. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez.

_____. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução 02/2001. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

_____. (2007). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP. Recuperado em 10 janeiro, 2013, de <http://www.diaadia.pr.gov.br>.

_____. (2009). *Resolução CNE/CEB 04 de 02 de outubro de 2009*. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação.

Braverman, H. (1977). *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, Zahar Ed..

Bueno, J. G. S. (1993). *Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.

_____. (1997). Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: *Educação Especial em Debate*. (Vários autores). São Paulo. Casa do Psicólogo. Conselho Regional de Psicologia, 6ª região, pp. 37-54.

_____. (2008). As políticas de inclusão escolar, uma prerrogativa da educação especial. In: Bueno J. G. S; Mendes, G. M. L & Santos, R. A. (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES, pp.43-63.

_____. (2011). Ministério da Educação. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb). Recuperado em 05 fevereiro, de 2013, de <http://portal.mec.gov.br>

Caldas, A. L. (1999). *Transcrição em História Oral*. Caderno de Criação. Ano VI, n. 19, Agosto. Porto Velho, UNIR. Recuperado em 03 janeiro, 2014, de <http://www.albertolinscaldas.unir.br/transcriacao.html>

Canadá (2004). *Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual*. Montreal – Canadá OPS/OMS – 06 de Outubro de 2004. Recuperado em 30 outubro, 2013, de http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm

Carmo, A. A., do. (1991). *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina*. Brasília: Secretaria dos Desportos.

Carvalho, R. E. (1998). *A nova LDB e a educação especial*. 2.ed. Rio de Janeiro: WFA.

_____. (2001). *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Rio de Janeiro: Mediação.

Carvalho, S. R. & Martins, L. M. (2011). A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”:* uma crítica da Psicologia da Educação à patologização dos processos educativos. Maringá: Eduem, pp. 17-35.

Castanho, S. (2003). Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: Lombardi, J. C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, Caçador, SC: UnC, pp. 13-37.

Castro, F. S. de; Barroco, S. M. S. (2012). Da Construção Histórica do Conceito de Inteligência: Considerações para a Educação Básica. *Anais V CIPSI - Congresso Internacional de Psicologia*. Psicologia: de onde viemos, para onde vamos? Universidade Estadual de Maringá. ISSN 1679-558X

Cavazotti, M. A. (2010). *Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas*. 1. Ed. Campinas, SP: Autores Associados – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 101).

CFP (2013). *Conselho Federal de Psicologia*. Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. – Brasília: CFP.

Chauí, M. (1982). *O que é ideologia*. 8ª ed. São Paulo, Ed. Brasiliense.

Cohen, P. (1998). *Homo Sapiens: 1900*. Produção Versátil Home Vídeo. Alemanha: Universal, 1 DVD (88 min).

Comênio, J. A. (1957). *Didáctica Magna*. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. 3ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Comparato, F. K. (1987). *Educação, Estado e Poder*. São Paulo: Brasiliense.

Costa, V. B. (2009). *A Prática Social da Convivência Escolar Entre Estudantes Deficientes Visuais e seus Docentes: o estreito caminho em direção à inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Cury, D. G. (2012). *A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Diwan, P. (2007). *Raça Pura. Uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto.

DSM-IV. (n.d.). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. 4. ed. Washington – DC: American Psychiatric Association, n.d.. Recuperado em 13 março, 2013, de <http://virtualpsy.locaweb.com.br>

Duarte, N. (1998). Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, Apr. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso. Recuperado em 10 outubro, 2013, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>.

_____. (2000). *Vigotski e o “Aprender a Aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.

_____. (2001). *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados.

_____. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

_____. (2004). A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: Duarte, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados. pp. 219-242.

Duarte, R. (2004). *Entrevistas em Pesquisas Qualitativas*. Curitiba, Educar, n. 24, pp. 213-225.

Duk, C. (Org.) (2006). *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP.

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: Autores Associados.

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, São Paulo, v. 13, n. 10, pp. 23-35.

Facci, M. G. D. (2007). “-Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: Facci, M. G. D. & Meira, M. E. M. (Orgs.) *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. pp. 135-155.

Facci, M. G. D.; Silva, S. M. C. da & Ribeiro, M. J. L. (2012). Medicalização na Escola e Fracasso Escolar: Novamente a Culpa é do Aluno? In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2. ed. Maringá: Eduem, 339p. pp. 157-186.

Ferreira, J.R. (1989). *A construção escolar da deficiência mental*. Universidade Estadual de Campinas. Ed. Unimep. Série Aberta.

_____. (2006). Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: Rodrigues, D. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

Ferreira, M. E. C. & Guimarães, M. (2003). *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A.

Figueiredo, L. C. M. (1991). *Psicologia: uma introdução; uma visão histórica da psicologia como ciência*. São Paulo: Educ.

Frigotto, G. (1995). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

_____. (2005). Escola Pública Brasileira na Atualidade. Lições da História. In: Lombardi, J. C.; Saviani, D. & Nascimento, M. J. M. (Orgs.) *A Escola Pública no Brasil: história e historiografia*. – Campinas, S.P.: Autores Associados: HISTEDBR. – (Coleção Memória da Educação). pp. 221-254

García, M. T. & Beatón, G. A. (2004). *Necessidades Educativas Especiais: desde o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linear B.

Glat, R. & Blanco, L. M. V. (2007). Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: Glat, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7letras. pp. 15-35.

Gould, S. J. (1999). *A falsa medida do homem*. Tradução de Valter Lellis Siqueira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Haguette, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.

Henneman, R. H. (1976). *O que é psicologia*. Tradução de José Fernando Bitencourt Lomonaco. 6ª ed. Rio de Janeiro, J. Olympio.

Jannuzzi, G. de M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados.

Jiménez, R. B. (1993). Uma escola para todos: a integração escolar. In: Jiménez, R. B. (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro. Trad. e adap. da 2ª edição atualizada: Ana Escoval.

Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Kupfer, M. C. M. (2010). O que toca à/a psicologia escolar. In: Machado, A. M. & Souza, M. P. R. de (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo®. pp. 55-65.

Leites, N. S. (1969). Las capacidades. In: Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubinshtein, S. L. & Tieplov, B. M. (1969). *Psicologia*. Academia de Ciencias Pedagogicas de la R.S.S.F.R. Instituto de Investigación Científica. Trad. Florencio Villa Landa. Tercera Edicion en Español. Editorial Grijalbo, S.A. México, D.F..pp. 433-448.

Leonel, Z. (1994). *Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal da educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Unicamp, Campinas.

Leontiev, A. N. (1969). Las necesidades y los motivos de la actividad. In: Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubinshtein, S. L. & Tieplov, B. M. (1969). *Psicologia*. Academia de Ciencias Pedagogicas de la R.S.S.F.R. Instituto de Investigación Científica. Trad. Florencio Villa Landa. Tercera Edicion en Español. Editorial Grijalbo, S.A. México, D.F..pp. 341-354.

_____. (1978a). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte: Lisboa.

_____. (1978b). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires. Ediciones Ciencias del Hombre.

_____. (1987). El desarrollo psíquico del niño em la edad preescolar. In: Davidov, V. & Shuare, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso. pp. 57-70

Locke, J. (1999). *Ensaio sobre o entendimento humano*. vol.1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, E. M. S. T. (1981). *Origens da Educação Pública: A Instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII*. São Paulo: Edições Loyola.

Lopes, E. & Marquezine, M. C. (2012). Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 18, n. 3, Sept. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382012000300009&lng=en

&nrm=iso>. Recuperado em 02 janeiro, 2013, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300009>.

Luria, A. R. (1979). *Curso de psicologia geral*. vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (1992). *A construção da mente*. São Paulo: Ícone.

Machado, A. M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. São Paulo. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (1997). As crianças excluídas da Escola: Um alerta para a Psicologia Escolar In: Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp.35-49.

Machado, A. M. & Proença, M. (2010). As Crianças Excluídas da Escola: Um Alerta para a Psicologia. In: Machado, A. M. & Proença, M. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 5ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 39-54.

Makishima, E. A. C. & Zamproni, E. C. B.(n.d.). *Transtornos Funcionais Específicos*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Recuperado em 04 dezembro, 2013, de http://www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/educacao_especial/materiais_apoio/texto_tfejunho2.pdf

Mantoan, M. T. E. (1997). *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon. Editora SENAC.

Manzini, E. J. (n.d.). *Considerações sobre a transcrição de entrevistas*. Recuperado em janeiro, 2014, de http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista

Marx, K. (1974). O 18 Brumário. In: Marx, K. *O 18 Brumário e cartas a Kugelman*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Marx, K.; Engels, F. (1974). *A ideologia alemã*. Lisboa, Ed. Presença/Martins Fontes.

_____. (1976). *A ideologia alemã*. Lisboa, Ed. Presença.

_____. (1979). *A ideologia alemã*. São Paulo, Ciências Humanas.

_____. (1984). *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes.

_____. (1982). *Obras Escolhidas*. Introdução de Friedrich Engels à Edição de 1891. Traduzidas do alemão. Edições Progresso Lisboa. Moscovo. Recuperado em 21 janeiro, 2013, de <https://www.marxists.org/portugues/marx/1849/04/05.htm>

_____. (1988). *Manifesto do Partido Comunista*. 7ª ed. São Paulo: Global. (Coleção Universidade popular; v. 1).

_____. (1989). *A ideologia alemã*. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes.

Markus, G. (1974). *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Martins, L. M. (2004). Da formação humana em Marx à crítica da Pedagogia das Competências. In: Duarte, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, pp. 53-73.

Maspero, F. (1992). *Marx e Engels*. Textos sobre educação e ensino. 2ª ed., São Paulo: Moraes.

Mazzotta, M. J. S. (1982). *Fundamentos de Educação Especial*. Série Cadernos de Educação. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. Livraria Pioneira Editora. São Paulo.

_____. (1993). *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU.

_____. (2001). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3.ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2011). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez.

Meira, M. E. M. (2011). Incluir para continuar Excluindo: A Produção da Exclusão na Educação Brasileira à Luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, 370p. pp. 91-132.

Mello, S. A. A (2004). Escola de Vygotsky. In: Carrara, K. (Org.) *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, pp. 135-155.

Meszáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo.

Michels, M. H. (2002). *Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990*. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, pp. 73-86.

Mindrisz, R. K. (1994). *A tirania do QI: O Quociente de Inteligência na caracterização do indivíduo Deficiente Mental*. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). 120 f. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Moraes, M. C. M. (n.d). *Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação*. Recuperado em 03 maio, 2013, de <http://www.anped.org.br/24/T1722216449491.DOC> - UFSC.

_____. (2001). Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, v. 14, n. 1, pp. 7-25.

Moraes, R. J. S. de. (2011). *O alcoolismo e o alcoolista no capitalismo: a psicologia histórico-cultural na defesa da historicidade para o enfrentamento do problema*. Dissertação (Mestrado). Maringá. 238 f.

Moretti, I. G. & Corrêa, N. M. (2009). A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a ‘inclusão’ de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, 5., Londrina, 2009. *Anais*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, pp.485-492 (1 CDROM).

Moura, M. O. de.; Araújo, E. S.; Ribeiro, F. D.; Panossian, M. L. & Moretti, V. D. (2010). A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: Moura, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro. pp. 81-110

Moura, M. O. de (1996). A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, ano II, Castro, A. D.; Carvalho, A. M. P. de (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thompson.

Moysés, M. A. A. (2001). *A Institucionalização invisível: crianças que não aprendem na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: FAFESP.

Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2011). O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, 370p.

Nagel, L. H. (n.d1). *Transformações históricas e processos educativos*. Universidade Estadual de Maringá. Recuperado em 04 fevereiro, 2013, de <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0711.pdf>

_____. (n.d2). *Educação via Banco Mundial: imposição ou servidão necessária?* Universidade Estadual de Maringá. Recuperado em 02 fevereiro, 2013, de http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/brasil/.../lizia_helena_nagel.doc

_____. (2007). Educação e Desenvolvimento na “Pós-Modernidade”: Algumas Reflexões. In: Nogueira, F. M. G. & Rizzoto, M. L. F. (Orgs.). *Políticas Sociais e Desenvolvimento: América Latina e Brasil*. São Paulo: Xamã, pp. 19-43.

_____. (2010a). *A educação dos alunos (ou filhos) da pós-modernidade*. Centro Universitário de Maringá (CESUMAR). Recuperado em 02 fevereiro, 2013, de http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/semana%20pedagogica%202010/A_Educacao_dos_Alunos_ou_Filhos_da_pos_Modernidade.pdf

_____. (2010b). Condições de educabilidade para uma nova sociedade: reflexões básicas. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, pp. 54-68; ago. Recuperado em 05 fevereiro, 2013, de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/5955/5409>

Netto, J. P. & Braz, M. (2012). *Economia Política: uma introdução crítica*. 8. ed. São Paulo: Cortez.

Oliveira, A. A. S. (2009). Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: Marquezine, M. C.; Manzini, E. J.; Busto, R. M.; Tanaka, E. D. O. & Fujisawa, D. S. (Orgs.). *Políticas públicas de formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE, pp.69-82.

Oliveira, B. (2001). *A dialética do singular-particular-universal*. Exposição apresentada na abertura do V Encontro de Psicologia Social Comunitária, sobre o tema “O método

materialista histórico-dialético”, promovido pela Abrapso-Núcleo Bauru, Neppem e o Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, nos dias 16 a 18/08/2001. Recuperado em 03 janeiro, 2014, de <http://stoa.usp.br/mpp5004/files/1/18602/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>

ONU (1981). *Declaração de Sunderberg*. Resultado da Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos - Torremolinos, Espanha. Assembléia Geral das Nações Unidas de 07 de Novembro de 1981. Recuperado em 20 abril, 2013, de http://www.educacao.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_sunderberg.pdf

Padilha, A. M. L. (2000). Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. *Rev. Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/00. Recuperado em 08 abril, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf>

Paiva V. (2005). A Escola Pública Brasileira no início do século XXI. Lições da História. In: Lombardi, J. C.; Saviani, D. & Nascimento, M. J. M. (Orgs.) *A Escola Pública no Brasil: história e historiografia*. – Campinas, S.P.: Autores Associados: HISTEDBR. – (Coleção Memória da Educação). pp. 161-191

Pan, M. A. G. de S. (2008). *O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva*. Curitiba: IBPEX, 2008.

Paraná. (2003). *Deliberação nº 02/03*. Conselho Estadual de Educação. Curitiba. Recuperado em 01 novembro, 2012, de [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf)

_____. (2004). Secretaria de Estado de Educação. Educação Especial. *Instrução n. 04/04*. Curitiba: SEED/SUED/DEE.

_____. (2008). Secretaria de Estado de Educação. Educação Especial. *Instrução n. 15/2008*. Curitiba:SEED/SUED.

_____. (2011). Secretaria de Estado de Educação. Educação Especial. *Instrução n. 016/2011*. Curitiba: SEED/SUED.

_____. (1986). *Avaliação, Sociedade e Escola: Fundamentos para reflexão*. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba.

Pasqualini, J. C. (2010). *Princípios para a Organização do Ensino na Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: Um Estudo a Partir da Análise da Prática do Professor*. Unesp. Araraquara, São Paulo. Tese (Doutorado). Recuperado em 05 dezembro, 2013, de <https://sites.google.com/site/julianacampregherpasqualini/publicacoes>

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor.

_____. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão psicólogo: a relação psicologia e educação. In: Bock, A. M. B. (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez. pp. 29-38.

Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Petrovski, A. (1980). *Psicologia General*. Manual Didático para los Institutos de pedagogia. Moscú. Editorial Progreso.

PISA. (s./d.). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, París. Acesso em 30 Outubro, 2013, de <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol/>

Possidônio, S. K. & Facci, M. G. D. (2011). A Influência da Classe Especial na Constituição da Subjetividade dos Alunos: uma Análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, 370p. pp. 259-294.

_____. (2012). A Influência da Classe Especial na Constituição da Subjetividade dos Alunos: uma Análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2. ed. Maringá: Eduem, 339p. pp. 249-275

Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. (Tese de Doutorado). Brasília, UNB, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ribeiro, M. J. L. (Org.) (2012). *Educação Especial e Inclusiva: Teoria e Prática sobre o Atendimento à Pessoa com Necessidades Especiais*. 1. ed. Maringá: EDUEM, v. 1. 205p .

Rigon, A. J.; Bernardes, M. E. M.; Moretti, V. D. & Cedro, W. L. (2010). O Desenvolvimento Psíquico e o Processo Educativo. In: Moura, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro. pp. 45-66

Rigon, A. J.; Asbahr, F. S. F. & Moretti, V. D. (2010). Sobre o processo de humanização. In: Moura, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro. pp. 13-44

Rodrigues, D. (2008). *Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva*. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, pp. 33-40, jan./jun.

Ross, P. R. (1998). Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: Biachetti, L. & Freire, I. M. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, pp. 53-10.

Rossato, S. P. M. (2010). *Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis*. Maringá. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Sanfelice, J. L. (2005). Da Escola Estatal Burguesa à Escola Democrática e Popular. Considerações Historiográficas. In: Lombardi, J. C.; Saviani, D. & Nascimento, M. J. M. (Orgs.) *A Escola Pública no Brasil: história e historiografia*. – Campinas, S.P.: Autores Associados: HISTEDBR. – (Coleção Memória da Educação). pp. 89-105

Saviani, D. (1986). *Escola e democracia*. 10ª ed. Campinas: Autores Associados.

_____. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

_____. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, C. J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, pp. 151-168.

_____. (2000). *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 13. ed. Campinas: Autores Associados.

_____. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados.

_____. (2004). Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-intersubjetividade. In: Duarte, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, pp. 21-52.

_____. (2005a). Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: Lombardi, J. C. & Saviani, D. (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, pp. 224-274.

_____. (2005b). História da Escola Pública no Brasil. Questões para a pesquisa. In: Lombardi, J. C.; Saviani, D. & Nascimento, M. J. M. (Orgs.) *A Escola Pública no Brasil: história e historiografia*. – Campinas, S.P.: Autores Associados: HISTEDBR. – (Coleção Memória da Educação). pp. 01-29

Sforni, M. S. de F. (2004). *Aprendizagem conceitual e organização de ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora.

Silva, O. M. da. (1986). *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS.

Silva, R. G. D. (2005). *As políticas educacionais e o ensino de psicologia no ensino médio: uma análise da implementação na rede pública estadual de Maringá, PR (1999-2002)*. Tese de Doutorado. Campinas, SP.

Souza, M. L. de. (2007). *A concepção e o atendimento escolar destinado ao deficiente mental: um estudo dos arquivos brasileiros de higiene mental (1925-1947)*. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

Souza, M. P. R. de & Rocha, M. L. da (2011). Políticas Educacionais: Legislação, Formação Profissional e Participação Democrática. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, 370p.

Tessaro Leonardo, N. S. (2005). *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos de educação regular e especial*. 1ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1. 203p.

_____. (2008). *Inclusão Escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas*. Psicologia Escolar e Educacional, v. 12, pp. 431-440.

Tomanik, E. A. (2004). *O olhar no espelho: "conversas" sobre pesquisa em Ciências Sociais*. 2ª Ed. rev. Maringá: Eduem, 239 p.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Tuleski, S. C. (2002). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. Sobre princípios, política e prática em educação especial. Brasília. Recuperado em 02 janeiro, 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

_____. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Recuperado em 02 janeiro, 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

Velho, G. (Org.) (1977). O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Zahar Editores. 2. ed., pp. 11-28.

Veloso, F. A.; Villela, A., & Giambiagi, F. (2008). Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. *Revista Brasileira de Economia*, 62(2), 221-246. Recuperado em 16 Novembro, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402008000200006&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0034-71402008000200006.

Vigotski, L. S. (1999). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1999). O significado histórico da crise da psicologia. In: _____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2001). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.

_____. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor Dis., S.A. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983. Traducción de Lydia Kuper.

_____. (1997). *Obras escogidas*. Tomo V. Madrid: Visor Dis., S.A. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983. Traducción Julio Guillermo Blank.

_____. (2000). *Obras escogidas III*. Madrid: Visor. Dis., S.A. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983. Traducción de Lydia Kuper.

_____. (2001). *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: A. Machado Libros, S.A. Editorial Pedagógica, Moscú, 1982. Traducción José Maria Bravo.

Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (2007). *El instrumento y el signo em el desarrollo del niño*. Fundación Infancia y Aprendizage. Madrid. Traducción: Pablo Del Río.

Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas*. Tomo V. Madrid: Visor.

_____. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.

Werebe, M. J. G. (1997). *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática.

Zazzo, R. (2010). Alfred Binet. In: D. D. M. Almeida (Org.). *Alfred Binet*. (pp. 11-45). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

ANEXO I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA SALA DE RECURSOS PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS

Pesquisador: MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 07834312.9.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 248.404

Data da Relatoria: 08/04/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de área temática do grupo III, proposta por pesquisadora vinculada ao Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar à luz dos pressupostos da Psicologia Histórico Cultural, a atividade mediadora do professor na sala de recursos, para efetivar a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não são previstos riscos ou desconfortos inaceitáveis na participação do estudo. O risco que pode ocorrer pode estar relacionado ao fato do professor ter que expor sua opinião em relação à temática da pesquisa, mas resguardaremos ao mesmo o direito de solicitar seu desligamento da investigação, caso se sinta incomodado com o teor das perguntas durante a entrevista.

Benefícios: Almeja-se, com este estudo, compreender mais aprofundadamente o trabalho/mediação do professor na Sala de Recursos para a aprendizagem de alunos, elucidando sua prática com vistas a beneficiar todos os demais alunos.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O cronograma de execução foi apresentado, prevendo total do estudo de 29 meses (01/10/2012 a 30/04/2014), sendo que as entrevistas terão início em 01/03/2013 (antes da aprovação pelo comitê) envolvendo 4 indivíduos.

O orçamento do estudo totaliza R\$ 580,00 com custeio próprio.

O protocolo de pesquisa restou pendente em reunião deste Comitê. A pesquisadora solucionou as pendências apresentadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou os termos obrigatórios assinalados na Resolução 196/1996-CNS

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer pela aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê de Ética em Pesquisa se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

MARINGÁ, 17 de Abril de 2013

Assinador por:

**Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)**

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR **Município:** MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE I

PROFESSORAS E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-la a participar da pesquisa intitulada **ATIVIDADE DE ENSINO OU AÇÃO? - A PRÁTICA DO PROFESSOR DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL À LUZ DOS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e é orientada pela Prof^a. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar, à luz dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, a prática do professor de Sala de Recursos Multifuncional/Séries Iniciais, questionando se o trabalho efetivado em tal ambiente se caracteriza como atividade de ensino ou ação. Para isto, a sua participação é muito importante, e ocorrerá por meio de entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro previamente estabelecido para orientação, dentro da temática da pesquisa. As entrevistas serão audiogravadas e transcritas posteriormente. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Não são previstos riscos ou desconfortos inaceitáveis na participação do estudo. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros gravados e transcritos serão incinerados após o término da pesquisa, em 2014. Almeja-se, com este estudo, compreender mais aprofundadamente a prática do professor de Sala de Recursos Multifuncional. Os resultados da pesquisa serão divulgados, pelos pesquisadores, para as escolas nas quais será feita a pesquisa. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, colocamo-nos à disposição nos endereços abaixo ou, sendo possível, procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... (nome por extenso do sujeito de pesquisa), declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Marilda Gonçalves Dias Facci, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM – Departamento de Psicologia - CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4416 – e-mail: mgdfacci@uem.br

Nome: SORAYA KLUG POSSIDÔNIO

Endereço: Rua Pioneiro Marcelino Giroto, nº 982, Jardim Itália II. CEP 87060-655. Maringá/PR. Tel: (44) 9972-5617 – email: sorayakpossi@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE II

ROTEIRO

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Formação:

Graduação e Instituição:

Pós-Graduação e Instituição:

Tempo de Docência:

Tempo de Docência na Sala de Recursos:

Tempo que trabalha/trabalhou nesta escola:

II. PERGUNTAS

1. Qual formação você teve para trabalhar na Sala de Recursos?
2. Considera que foi adequada ou rápida?
3. Como você se inseriu na Educação Especial?
4. Qual o papel da Sala de Recursos e por que ela é necessária?
5. Qual é a sua função nesta modalidade de ensino?
6. Como é a sua prática pedagógica? Como realiza seus estudos e planejamento para o ensino destes alunos?
7. Quais as maiores dificuldades enfrentadas como professora da Sala de Recursos?
8. Na sua “opinião”, geralmente, os alunos conseguem aprender na Sala de Recursos?
Em caso afirmativo, por que isso ocorre?
9. E por que esses alunos, muitas vezes, não conseguem aprender na sala do ensino comum?
10. Qual a principal diferença do trabalho do professor na Sala de Recursos e do professor no Ensino Comum?
11. A Sala de Recursos está fazendo um trabalho diferenciado? Por quê?

ROTEIRO

ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade: Sexo:

Formação: Graduação e Instituição:

Pós-Graduação e Instituição:

Tempo de Docência:

Tempo de Atuação como Coordenadora Pedagógica:

Tempo que trabalha/trabalhou nesta escola:

II. PERGUNTAS

1. Qual o papel da Sala de Recursos e por que ela é necessária?
2. Qual é sua função em relação a esta modalidade de ensino?
3. Como são feitos os seus estudos e as orientações para o professor da Sala de Recursos?
4. Quais as maiores dificuldades do professor da Sala de Recursos?
5. Na sua “opinião”, geralmente, os alunos conseguem aprender na Sala de Recursos?
Em caso afirmativo, por que isso ocorre?
6. Qual a principal diferença do trabalho do professor na Sala de Recursos e do professor no Ensino Comum?
7. A Sala de Recursos está fazendo um trabalho diferenciado? Por quê?

APÊNDICE III

TABELA 1 – FUNÇÃO DA SALA DE RECURSOS E POR QUE É NECESSÁRIA

Resposta	Sujeito	Frequência
<p>Trabalhar com a criança que está com dificuldade de aprender no ensino regular.</p> <p><i>“Bom, a Sala de Recursos vai atender aquela criança que, aparentemente, consegue acompanhar o ensino regular, mas que com o tempo, percebe-se que ela tem uma necessidade de uma ajuda maior”</i> (Professora Ágata).</p>	Professora Ágata	01
<p>Dar suporte para a aprendizagem do aluno.</p> <p><i>“Vai dar aquele suporte para a criança. [...] embora a gente acabe, também... Por mais que a gente tente, também, fazer um trabalho diversificado, a gente acaba trabalhando a leitura, as operações, tudo”</i> (Professora Ágata).</p>	Professora Ágata	01
<p>Trabalhar com atividades para acalmar o aluno.</p> <p><i>“Se ela é uma criança hiperativa, tenta trabalhar algumas questões, algumas atividades que possa acalmá-la mais”</i> (Professora Ágata).</p>	Professora Ágata	01
<p>Trabalhar atividades de concentração e atenção.</p>	Professora Ágata	01
<p>Fazer um trabalho diversificado.</p> <p><i>“É... Atividades de concentração. Que às vezes, na sala, o que está impedido, não é nem que a criança não consegue; ela não consegue se concentrar, ela não consegue parar. Algumas questões, às vezes, por exemplo: na matemática ela está precisando de atividades que desenvolvam mais o raciocínio lógico, a memória. A atenção, a concentração. Então, a Sala de Recursos, a professora da sala de recursos, ela vai fazer este trabalho”</i> (Professora Ágata).</p>	Professora Ágata	01

Trabalhar leitura, operações.	Professora Ágata	01
<p>Trabalhar indo ao encontro das dificuldades.</p> <p><i>“Trabalhar indo ao encontro das dificuldades dos alunos. É um trabalho bem específico. E por que ela é necessária? Porque é um trabalho que, na sala, o professor, muitas vezes, não tem como fazer”</i> (Professora Ametista).</p> <p><i>“[...] ela é extremamente necessária porque, por ali, na sala de recursos que o aluno tem as atividades específicas às dificuldades que ele apresenta na sala comum que, muitas vezes, o professor não consegue adaptar o currículo, não consegue todas as atividades, o conteúdo às defasagens que ele tem”</i> (Coordenadora Galena).</p>	Professora Ametista Coordenadora Galena	02
<p>Trabalhar em parceria com o professor do ensino regular.</p> <p><i>“E aí, na Sala de Recursos, ele vai conseguindo acompanhar os conteúdos lá na sala comum também”</i> (Coordenadora Galena).</p> <p><i>“Porque os dois professores trabalham bem juntinhos. Tanto o professor da Sala Multifuncional, quanto o da sala regular. Os dois trabalham bem, assim, juntos. Porque o professor lá da sala fala: ‘olha, o aluno está precisando disso, disso, disso’. O outro lá vai sanar aquelas dificuldades”</i> (Coordenadora Safira).</p>	Coordenadora Safira Coordenadora Galena	02
<p>Para instigar, desafiar os alunos com altas habilidades.</p> <p><i>“Bom... A Sala de Recursos também não é só para alunos com dificuldades. Também tem os alunos que são superdotados, com altas habilidades, que segue, também,</i></p>	Coordenadora Safira	01

<i>a Sala de Recursos para instigar. Para que ele... Desafiar, para que ele consiga sempre mais. Porque, senão, ele fica parado naquilo ali”</i> (Coordenadora Safira).		
Complementar o ensino, a aprendizagem. <i>“Complementar o ensino, a aprendizagem do aluno. [...] para complementar o trabalho de sala comum”</i> (Coordenadora Galena).	Coordenadora Galena	01

TABELA 2 – FUNÇÃO DO PROFESSOR NESTA MODALIDADE DE ENSINO

Resposta	Sujeito	Frequência
Fazer a ligação, o suporte, o apoio com o ensino regular.	Professora Ágata Coordenadora Galena	02
Saber a avaliação dos professores do ensino regular sobre o trabalho na Sala de Recursos e o que precisam que seja trabalhado com o aluno. <i>“É muito bom estar conversando, ouvindo o professor, do que ele está achando, se realmente é assim. Eu procuro perguntar para eles o que mais que eles gostariam que eu trabalhasse, em que área que o aluno, que ela percebe que o aluno precisa mais. Então, eu acho muito importante esta fala da professora, esta ajuda da professora. Porque ela, ela tem... Ela fica mais tempo na sala com, com os alunos. Então, ela pode observar muito mais algumas coisas que eu não consigo. Então, esse suporte mesmo”</i> (Professora Ágata).	Professora Ágata	01
Ser mediadora.	Professora Ametista	01

Diagnosticar a dificuldade do aluno, planejar o trabalho individualmente e trabalhar em cima da dificuldade de cada um.	Professora Ametista	01
Sanar as dificuldades dos alunos.	Professora Ametista	01
Trabalhar atividades que fazem significado para o aluno. <i>“As atividades que fazem significado para eles. [...] Não que o professor, na sala, não trabalhe, mas são menos. Às vezes, ele está lá matriculado no 3º ano, mas ainda não está alfabetizado. Então, você vai em cima da alfabetização, trabalhar a alfabetização propriamente dita. Então, eu penso que a Sala de Recursos vem trazer, vem ao encontro da necessidade da criança. Fazendo significado para a criança”</i> (Professora Ametista).	Professora Ametista	01
Aplicar atividades que despertem o interesse dos alunos. <i>“Eu, tanto me preocupo se aquela semana é minha aula... Ai, minha aula não está legal, meus alunos não vão se interessar. Então, eu procuro mudar a minha prática. E numa produção de texto, eu procurava fazer coisas diferentes. Não só aquelas já habituais que eles fazem em sala de aula. E, assim, com coisas diferentes que atraísse, que agradasse. Porque eles vem em contra turno, então a gente tem que estar estimulando para que eles não faltem. Então, eu procurava desenvolver, assim, de forma dinâmica, agradável as aulas deles”</i> (Professora Ametista).	Professora Ágata Professora Ametista	02
Trabalhar o vínculo com o aluno.	Professora Ágata Professora Ametista	02
Confeccionar materiais diferenciados para trabalhar com	Professora Ágata	02

os alunos.	Professora Ametista	
------------	------------------------	--

TABELA 3 – COMPREENSÃO DO TRABALHO E RELACIONAMENTO ENTRE A PROFESSORA DE SALA DE RECURSOS E AS PROFESSORAS DA SALA REGULAR

Resposta	Sujeito	Frequência
Aliados no trabalho com o aluno.	Professora Ágata	01
<p>Competição e ciúme do trabalho com o aluno.</p> <p><i>“E tem, muitas vezes, o professor que vê a gente... É... Como se a gente estivesse competindo com ela. Às vezes, até pela própria fala das crianças, porque as crianças, às vezes, falam assim: ‘ai, eu aprendi a ler na sala de recursos’; ‘ah, eu gosto de ir na Sala de Recursos porque lá a gente vai, vai jogar, tem joguinhos no computador’; isso ou aquilo. E, às vezes, tem professores que ficam enciumados”</i> (Professora Ágata).</p>	Professora Ágata	01
<p>Metodologia de trabalho, no ensino regular, sem significado para o aluno com defasagem de conteúdos.</p> <p><i>“O professor vai dar uma escrita de numerais para a criança. E aquele aluno não está alfabetizado. Para que... O que faz significado para a criança uma escrita de numeral? Ele não sabe ler e escrever!”</i> (Professora Ametista).</p>	Professora Ametista	01
<p>Resistência para fazer as adaptações curriculares aos alunos.</p> <p><i>“E na sala o que mais nós vemos é isso! Nós temos</i></p>	Professora Ametista	01

<p><i>alunos de 2º ano, que eu atendo aqui na sala de apoio. E eu passo, assim, e ainda observo: aquela atividade não está fazendo significado para o meu aluno e ele está lá copiando! Não está fazendo. Então, nesse momento, o professor precisava fazer o que? Adaptar, muitas vezes, o tipo de letra que ele está trabalhando, adaptar aquela atividade. Sei lá. Restringir àquilo que o aluno está precisando”</i> (Professora Ametista).</p>		
<p>Dificuldade para perceber o que o aluno está precisando.</p> <p><i>“Às vezes, o professor lá na sala, também nem percebe aquela coisinha que está faltando. E o professor ali já consegue”</i> (Coordenadora Safira).</p>	Coordenadora Safira	01
<p>Falta de formação e de conhecimento do professor do ensino regular acerca dos alunos de Educação Especial.</p> <p><i>“Porque, às vezes, o professor também tem um aluno lá com dificuldade, que não é caso de Sala de Recursos; que, se ele soubesse de certas coisinhas, interessantes, como se fala em curso, que ensina, ele poderia sanar as dificuldades lá na sala. Porque o professor não sabe como lidar, às vezes, lá dentro da sala. Não é verdade? Às vezes, ele não sabe o que fazer com aquele aluno. E, se de repente, tivesse cursos de formação a respeito disso... E, assim, cursos que não só falassem, mas que dessem sugestões, na prática, ali para o professor poder trabalhar”</i> (Coordenadora Safira).</p>	Coordenadora Safira	01
<p>O professor da sala regular tem dificuldade de seguir e executar as orientações para trabalhar com os alunos, devido ao número de alunos na sala e à falta de formação.</p> <p><i>“E aí orienta, mas às vezes, na sala, muitas vezes, o</i></p>	Coordenadora Galena	01

<p><i>professor não consegue. Então, assim, as orientações, às vezes, não são aproveitadas lá no ensino, na sala comum. E isso também é uma dificuldade. Porque, se lá na sala comum aproveita-se, adapta-se a avaliação, adapta-se o planejamento, é diferente o desenvolvimento do aluno. E isso também é uma dificuldade, no caso. Eu acredito que é uma das mais... Importantes” (Coordenadora Galena).</i></p>		
<p>Dificuldade do professor do ensino regular em saber que conteúdos são necessários ao aluno antes daqueles que estão sendo ensinados.</p> <p><i>“O planejamento acontece a partir do aluno, daquilo que o aluno sabe. Então, assim, embora essa é a proposta para o professor da sala comum, que deveria acontecer, porém o número de trinta é... É comum você observar, é comum não, é fato: que o planejamento é o mesmo para todos. Então, aquele aluno que tem... Não vamos dizer nenhuma necessidade lá, educativa especial, uma deficiência intelectual. Um aluno que, às vezes, tem uma dificuldade temporária, que está ali e... Ele... Nem esse aluno, às vezes, acontece de ter aí um avanço significativo por conta de um planejamento que não atende as necessidades dele naquele momento” (Coordenadora Galena).</i></p>	Coordenadora Galena	01
<p>Diferença no planejamento e na forma de mediar.</p>	Coordenadora Galena	01

TABELA 4 – DIFICULDADES ENFRENTADAS COMO PROFESSORAS DE SALA DE RECURSOS

Resposta	Sujeito	Frequência
Falta de apoio da família.	Professora	01

	Ágata	
Falta das crianças às aulas.	Professora Ágata Professora Ametista Coordenadora Safira	03
Falta de tempo para o professor estudar, pesquisar sobre as especificidades das dificuldades e deficiências dos alunos.	Professora Ágata	01
Falta de entendimento sobre a criança e sobre como trabalhar com ela. <i>“Mas eu acho que o meu maior desafio mesmo é este, às vezes falta um pouco mais de entendimento da gente. Entender mais a criança. Por essa falta de tempo de não estar estudando, de não estar buscando. Às vezes, demora um pouco para a gente entender a criança e trabalhar”</i> (Professora Ágata).	Professora Ágata	01
Falta de conhecimento para trabalhar com alunos com altas habilidades.	Professora Ametista	01
Os professores da sala regular não seguirem as orientações quanto às adaptações curriculares para os alunos. <i>“A questão, eu penso assim, dos professores de sala (...) comum. Onde eles estão matriculados também. Porque, às vezes, você vê que a criança está precisando de uma adaptação, você conversa, você passa para a coordenação, só que elas têm um certo... Uma certa resistência em fazer essas adaptações. As avaliações não são adaptadas. Algumas atividades em sala, tipo de letra, várias coisas! Várias coisas. Você vê que o aluno precisa daquela adaptação, mas a professora tem uma certa resistência. Não sei se não acredita”</i> (Professora	Professora Ágata Professora Ametista	02

Ametista).		
Falta de conhecimento do professor da Sala de Recursos para trabalhar com o aluno. <i>“(…) às vezes, o professor, o próprio professor que já tem a experiência ali, já é formado naquilo, às vezes, também ele não sabe como agir. Também tem que buscar meios”</i> (Coordenadora Safira).	Coordenadora Safira	01
Desvalorização da Sala de Recursos, pouco investimento do município em formações específicas a esta modalidade de ensino. <i>“Bom, eu penso também, a minha opinião, que pouco se dá, assim, importância à sala de recursos. Talvez o município poderia dar mais cursos para os professores, atualizar. Porque, às vezes, o professor só tem ali a formação, a pós-graduação na área e, depois, é esquecido ali. Parou. Estaciona. Então, eu acho que sempre tendo... O professor tentando procurar alguma coisa, um curso, uma palestra, alguma coisa sobre o assunto. Assunto, assim, que, às vezes, ele tem dificuldade lá dentro da sala”</i> (Coordenadora Safira).	Coordenadora Safira	01
Composição dos grupos de alunos, por horário, para o trabalho na Sala de Recursos.	Coordenadora Galena	01

TABELA 5 – APRENDIZAGEM NA SALA DE RECURSOS: JUSTIFICATIVAS

Resposta	Sujeito	Frequência
Devido ao trabalho individualizado. <i>“Eu penso que seja pela individualidade ali, só professor</i>	Professora Ágata Coordenadora	02

<i>e aluno</i> ” (Coordenadora Safira).	Safira	
Devido à proposição de atividades diferenciadas. <i>“É claro que eles aprendem! Eu penso assim, que ali, na sala de recursos, eles vão estar trabalhando com aquilo que realmente eles precisam”</i> (Professora Ametista). <i>“Então, acho que são esses caminhos que a gente busca que, vamos dizer assim, não é que eles aprendem, eu acho que facilita a aprendizagem deles. Que, às vezes, na sala comum eles não têm”</i> (Professora Ágata).	Professora Ágata Professora Ametista	02
Devido ao respeito à forma com que o aluno aprende, suas especificidades. <i>“Então, talvez eu consiga observar mais como que a criança chega, como que ela consegue fazer, o que ela faz, qual o caminho que ela segue”</i> (Professora Ágata).	Professora Ágata Professora Ametista Coordenadora Galena	03
Número reduzido de alunos.	Professora Ágata Coordenadora Safira	02
Devido aos recursos materiais oferecidos (materiais diversificados, computador, jogos, acesso à internet). <i>“Por exemplo: eles gostam muito de computador. O computador chama muito a atenção. Então, é uma forma de você ver jogos que prendem a atenção”</i> (Professora Ágata).	Professora Ágata Coordenadora Safira Coordenadora Galena	03
Devido à metodologia diferenciada. <i>“Ele aprende porque é a estratégia diferenciada; não aprendeu por esse caminho, ou por esse método, tenta outro caminho. Vai fazendo uma diversidade de</i>	Coordenadora Galena	01

<i>estratégia, de metodologia que alcança, ali, a potencialidade do aluno. E ele, por ali, ele consegue aprender” (Coordenadora Galena).</i>		
Mediação diferenciada. <i>“(...) a estratégia é sempre diferenciada; o jeito de mediar também, tudo é diferente, é diferenciado. [...] No trabalho, alguma diferença lá na mediação [...] ele consegue” (Coordenadora Galena).</i>	Coordenadora Galena	01