

**SOLANGE PEREIRA MARQUES ROSSATO**

**ATIVIDADE DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: dos  
encaminhamentos históricos ao contraponto Histórico-Cultural**

**ASSIS**

**2016**

**SOLANGE PEREIRA MARQUES ROSSATO**

**ATIVIDADE DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: dos  
encaminhamentos históricos ao contraponto Histórico-Cultural**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras  
de Assis – UNESP – Universidade Estadual  
Paulista para a obtenção do título de Doutora em  
Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e  
Sociedade).

Orientadora: Dra. Elizabeth Piemonte Constantino

ASSIS

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

Rossato, Solange Pereira Marques

R823a      Atividade docente e educação especial: dos encaminhamentos históricos ao contraponto histórico-cultural/ Solange Pereira Marques Rossato. - Assis, 2016.

300 f.

Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

Orientador: Dr<sup>a</sup> Elizabeth Piemonte Constantino

1.Educação especial. 2. Professores de educação especial.

SOLANGE PEREIRA MARQUES ROSSATO

ATIVIDADE DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: dos encaminhamentos  
históricos ao contraponto Histórico-Cultural

Tese apresentada à Faculdade de  
Ciências e Letras – UNESP/Assis  
para obtenção do título de Doutora em  
Psicologia. (Área de Conhecimento:  
Psicologia e Sociedade)

Data da Aprovação: 28/01/2016

COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente: PROFA. DRA. ELIZABETH PIEMONTE CONSTANTINO - UNESP/Assis



Membros: PROFA. DRA. NILZA SANCHES TESSARO LEONARDO - UEM/Maringá



PROFA. DRA. CLAUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES - UNESP/Assis



PROF. DR. WALTER LUCIO ALENCAR PRAXEDES - UEM/Maringá



PROF. DR. MATHEUS FERNANDES DE CASTRO - UNESP/Assis

**DEDICO A VOCÊS...**

**Meus filhos  
Oswaldo e Emanuela,  
pela compreensão, apoio  
e por serem fonte inspiradora  
de minhas lutas.**

## AGRADECIMENTOS

**É com muita alegria que registro meus sentimentos de gratidão, carinho e amizade a todos que estiveram presentes ao longo de mais essa trajetória, pois um trabalho desta natureza não pode ser feito sem a contribuição de muitos. Assim, de modo muito especial agradeço:**

A minha orientadora, professora Dra. Elizabeth Piemonte Constantino, que com sabedoria, parceria, amizade e compreensão ofereceu o suporte imprescindível nos diferentes momentos de reflexão e de elaboração desse estudo, sendo fortaleza nos momentos críticos dos mesmos.

A professora Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, companheira de uma caminhada iniciada no mestrado, por sua forte presença em minha formação, pelo carinho, apoio e amizade, pelos subsídios no que tange às reflexões e colaborações para que esta produção se tornasse possível. Agradeço pelo incentivo permanente a lançar-me em novos desafios, a preciosa confiança e pela participação em mais este importante momento de minha vida acadêmica.

A professora Dra. Cláudia Aparecida Valderramas Gomes, por sua minuciosa leitura do texto, desde a qualificação, e pelos questionamentos e sugestões fundamentais para a delimitação e aprimoramento do estudo. Aos professores Dr. Walter Lúcio Praxedes, Dr. Matheus Fernandes de Castro pela prontidão e grande contribuição na leitura deste trabalho e para que o mesmo pudesse ser finalizado. É uma honra compartilhar este momento de minha história de formação com vocês.

Aos professores Dr. Nelson Piletti e Dr. Antonio Ozaí pela amizade, apoio e presteza em colaborar para a conclusão desse estudo.

Aos professores do doutorado, por me proverem, no caminho das reflexões e do amadurecimento deste trabalho, por suas contribuições teórico-práticas.

Aos colegas da pós-graduação, principalmente àqueles (como a Kelly) com os quais, pelas estradas até Assis, compartilhamos dúvidas, ansiedades, cansaço, incentivos, alegrias e amizade.

Aos funcionários da pós-graduação, pela valiosa colaboração em suas orientações e serviços tão importantes para a realização desse estudo.

Aos valiosos amigos, que perto ou longe estão presentes e nos encaminham a continuar a lutar por nossos sonhos, como a Renata, a Nany, o Vilson Brasil, a Pity, dentre outros.

À minha grande família pelo apoio, pelo incentivo, pela valorização e por acreditar em minhas aspirações. Minha mãe Francisca, pela valorização da educação escolar e por ser exemplo de vida; aos meus irmãos Sandra e Sérgio pelo afeto e por sua existência; à minha avó Dalila pela sua persistência e força. Aos tios (as), primos (as), sobrinhos (as), cunhados (as) por compartilharem suas alegrias, carinho e oferecer o apoio necessário.

Com imenso carinho agradeço aos meus filhos Osvaldo e Emanuela pela inspiração, pelo frescor de suas ideias, pelo orgulho em vê-los crescer e manter sua ternura, serenidade e a

capacidade de sonhar e de querer construir um mundo melhor. Ao Geovanio, companheiro imprescindível de mais essa caminhada – um sonho que se tornou possível por ter suas mãos junto às minhas e pelo constante incentivo.

Agradeço ainda às demais pessoas que, de alguma forma, estiveram envolvidas neste trabalho e contribuíram para sua realização.

À Capes, pelo apoio financeiro.

ROSSATO, Solange Pereira Marques. **Atividade docente e Educação Especial: dos encaminhamentos históricos**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Psicologia). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

## RESUMO

O presente estudo teórico desenvolve uma reflexão sobre a constituição histórica da atividade docente na educação especial, a partir das contribuições da teoria da Psicologia Histórico-Cultural que se alicerça nos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético. A reflexão visa alcançar a realidade concreta do objeto investigado, para além da descrição da aparência imediata do fenômeno. Discute-se, portanto, a particularidade do modo como essa docência ocorre, situando-a no quadro das relações universais em que se constitui, pois no trabalho singular do professor estão postas as relações dialéticas entre singular-particular-universal. Para tanto, a análise supera a perspectiva biologicista e naturalizada das condições do sujeito, dadas como imutáveis. Focaliza nas possibilidades concretas de existência, das relações estabelecidas com outros sujeitos na produção dos meios e bens requeridos às suas necessidades em determinada sociedade, por meio da atividade de trabalho e, por uma educação escolar organizada, intencional e rica de possibilidades de mediações na apropriação do que há de mais elaborado na cultura humana. Sob tais diretrizes, consideramos o desenvolvimento histórico de proposições voltadas à educação das pessoas com deficiência, para o que se aplicou a análise das condições materiais de organização da educação regular, da criação e expansão da educação especial, com destaque para a atividade docente realizada, o que pressupôs compreendê-la em sua processualidade e no desvelamento de sua concretude. Tal entendimento possibilitou compreender que o trabalho do professor nesta modalidade de ensino é um produto do devir, do processo histórico e, desse modo, carrega as marcas de como se constituiu ao longo da história, cuja prática docente ainda se restringe a atividades repetitivas e preparatórias do desenvolvimento sensorial de habilidades básicas, elementares, muito mais restritas a vigiar, cuidar e assistir do que em oferecer diversas e ampliadas possibilidades de apropriação do conhecimento. Assim, com a propriedade privada dos meios de produção, os sujeitos (professores e alunos) são despojados das apropriações das objetivações humanas genéricas, resultando na limitação das possibilidades de desenvolvimento pleno dos mesmos, o que pudemos ver nas proposições políticas de atuação e formação de professores. Por fim, consideramos que a Psicologia Histórico-Cultural, à luz do materialismo histórico-dialético, pode oferecer os instrumentos teórico-metodológicos fundamentais à formação dos professores, em prol de uma atuação que priorize o desenvolvimento de potencialidades e da compreensão da realidade para além de sua aparência e em favor da emancipação humana, enquanto um projeto social e histórico.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Atividade docente. Trabalho. Psicologia Histórico-Cultural. Deficiência. Emancipação humana.

ROSSATO, Solange Pereira Marques. **Education activity and Special Education: of the historical directions to the historical-cultural counterpoint.**2016. 315 f. Thesis (Ph.D in Psychology). – Science and Letters College, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

### **ABSTRACT**

This theoretical study develops a reflection on the historical constitution of the teaching activity in special education underlay the contributions of the theory of Historical-Cultural Psychology, which in turn is based on theoretical and methodological foundations of historical-dialectical materialism. The reflection aims to achieve the concrete reality of the investigated object, beyond the description of the immediate appearance of the phenomenon. Therefore, it is under discussion the peculiarity of the way this teaching takes place, placing it in the context of universal relations in which it is, since in the teacher's singular work of the dialectical relationship among the single-particular-universal. For this purpose, the analysis overcomes biologist and naturalized perspective of the subject's condition, given as immutable. It focuses on concrete possibilities of existence from the relationships established with other subjects in the production of the means and assets required to their needs in a given society, by work activity as well as an organized school education, which is purposeful and full of mediation possibilities related to the appropriation of what is more elaborate in human culture. Under these guidelines, we consider the historical development of proposals, which gives priority to education of persons with disabilities. So that, the analysis of the organization of the material conditions of regular education, the creation and expansion of special education was applied highlighting the carried out teaching activity, which assumed to understand it in its processuality and the unveiling of its concreteness. This understanding enabled us to understand that the teacher's work in this type of education is becoming the product of the historical process and, thus, it is marked by how it set up throughout history, whose teaching practice is still confined to repetitive and preparatory activities of sensory development of basic and fundamental skills. Consequently, more restricted to watch, to take care and to watch instead of offering diverse and increased possibilities of knowledge appropriation. In addition, with the private ownership of the means of production, the subjects (teachers and students) are deprived from the appropriations of generic human objectifications, resulting in limiting the full development possibilities of the same, which we could see in the political propositions on the teachers' performance and formation. At the end, we believe that the Historical-Cultural Psychology, in the light of historical-dialectical materialism, can offer the theoretical and methodological tools, which are essential to the teachers' formation, for a performance whose priority is the potentialities development and the reality understanding beyond their appearance and in favor of human emancipation as a social and historical project.

**Keywords:** Special Education. Teaching activity. Work. Historical-Cultural Psychology. Disability. Human emancipation.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1. Os fundamentos do método histórico-dialético no percurso da pesquisa</b>	<b>22</b>
<b>2. O capitalismo, o trabalho e a escola moderna determinantes na produção da atividade docente e na formação do ser humano</b>	<b>35</b>
2.1 Sociedade e trabalho: o professor em atividade e em processo de constituição de si e de outros sujeitos	45
2.2 Educação escolar constituída na história e fazendo história na fragmentação do conhecimento e do ser humano: contraditoriamente tecendo possibilidades	64
2.2.1 Do processo de constituição da escola moderna meritocrática à necessidade de sua superação: elementos para a compreensão da educação especial	77
<b>3. Educação especial e atividade docente: da atualidade aos encaminhamentos históricos</b>	<b>104</b>
3.1 Políticas Educacionais e Educação especial na atualidade: a atividade docente em perspectiva	105
3.2 Constituição histórica da educação das pessoas com deficiência e o lugar do trabalho do professor	134
3.2.1 Sociedade e (a)normalidade: engendrando processos de definição da diferença, da deficiência	138
3.2.2 Diferentes formas de se relacionar e intervir junto às pessoas com deficiência ao longo da história: em busca do trabalho do professor	146
3.2.3 Relações com a deficiência no Brasil: da história da segregação à institucionalização escolar	166
3.2.4 Tentativas de escolarização das classes e escolas especiais: a deficiência e o trabalho do professor em pauta	193
<b>4. O processo de humanização do professor: a Psicologia Histórico-Cultural como caminho para superação de perspectivas reducionistas</b>	<b>225</b>
4.1 O tornar-se humano: processos de vir-a-ser constituídos histórica, cultural e socialmente	229
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural em prol da emancipação humana na educação especial</b>	<b>270</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	285

## APRESENTAÇÃO

A historicidade recuperada também permite que se reconheça que a posição que cada indivíduo particular ocupa em um espaço social não foi estabelecido ao acaso. Ou seja, ninguém se faz e nem tem a sua participação e importância por si mesmo. Antes, a prática social o posiciona para um dado espaço e papel sociais. (BARROCO, 2012, p.62)

Poderia ser um dia qualquer ou mais um início de ano, como tantos outros. Todavia, aos fins da década de 1980 (acho que deveria ter por volta de 16 anos), em meio a fogos, alvoroços, devaneios, alarde, expectativas, sonhos, de repente me deparei com uma criança “diferente”, que ria como todos o faziam – apenas com um pouco mais de entusiasmo –, falava pouco – em meio a tanta gente falante – e, que permanecia o tempo todo firmada ao lado da mãe, ainda que houvesse tantas outras crianças no local. O menino deveria ter por volta de dez anos, tinha características físicas um pouco diferentes (do padrão). Me perguntava, quem é esse menino? O que é que ele tem? Por que ele é assim? Um estranhamento se fez.

Se já havia visto, não notei, nunca tinha parado para enxergar (em meio as minhas ilusões, afazeres...) uma pessoa com deficiência – no caso, uma com Síndrome de Down. Existem essas pessoas? Onde elas estavam? Fiquei intrigada, tocada, comocionada pelo seu olhar triste e ao mesmo tempo curioso que me inspiravam (motivada por meus achismos, meus estereótipos): *eu existo, decifra-me*.

Num adendo a esse momento da história recorro a Leontiev (2004, p.100), ao postular que os sujeitos<sup>1</sup> encontram ao longo de sua existência, um sistema de significações (na forma de conceitos, de normas de comportamento, de um saber etc.) já elaborado pelas gerações anteriores, portanto, formado historicamente e, se apropria dele. A significação pertence “ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos”.

Assim, começa minha história com a Educação Especial, desperta ao caso, em meio às minhas ficções da época, lentamente fui caminhando na busca por compreender as pessoas com deficiência e os processos nos quais viviam, estudavam, se desenvolviam. Em princípio

---

<sup>11</sup> Apesar dos termos sujeito, indivíduo e pessoa expressarem diferentes concepções de ser humano por vincularem-se, a rigor, a diferentes correntes teóricas-filosóficas, neste trabalho, via de regra, os utilizaremos como sinônimos. No caso, a dispensa desta precisão metodológica conceitual não prejudica a cientificidade do trabalho apresentado haja vista que os referidos termos comumente são utilizados como expressões de uma mesma condição humana na literatura clássica (ou não) da área.

condicionada por um emaranhado de tantos dizeres, muito mais místicos e pouco eficazes para desvelar suas necessidades, suas potencialidades.

Formada no Magistério, iniciei na década de 1990 na “educação escolar” das pessoas com deficiência intelectual, numa vertente bastante tradicional, segregacionista, em uma escola especial (APAE) que possuía apenas duas salas de aula. Dedicava-me a repetir os exercícios da escola comum, minha referência. Realizei, dentre outros, por um ano um curso intitulado de “Estudos Adicionais”, que me encaminhou em algumas questões e forneceu subsídios muito mais para decifrar a etiologia da deficiência do que para trabalhar com ela.

Alguns anos afastada da Educação Especial trabalhei como professora do ensino regular, em substituição a uma professora gestante. Na sala trabalhada, correspondente ao 2º ano do Ensino Fundamental, os vinte e poucos alunos que a frequentavam eram em sua maioria filhos de proletários. Essa classe trazia em sua organização e no histórico escolar de seus alunos a representação literal do fracasso escolar e, ainda, servia para camuflar o mesmo, para encobrir as mazelas do ensino e da sociedade, de forma a juntarem todos os “fracos”, numa seleção “natural” de “suas incapacidades”. Os alunos dessa classe, já não mantinham um diálogo tão amistoso – entre eles e, muito menos com os professores –, dada a larga experiência, a incorporação de tantos atributos negativos e tantos professores que já passaram por ali...Logo fui avisada por um aluno: “a professora tinha uma ripa aqui na sala para quem não obedecesse...(sic)”.

Passou algum tempo e o número de meus alunos ficou menor. Em resultado de uma bateria de avaliações, daquelas inquisitórias, salvacionistas e classificatórias, da qual a Psicologia “fez” parte; minha sala de aula foi rearranjada e 10 alunos tiveram outros “destinos” – encaminhamentos. Dentre eles a maioria foi para a Classe Especial para deficientes intelectuais (inclusive foi o suficiente e necessário para abrir uma outra e nova classe na escola), agora assinalados por um rótulo, uma pertinência e a justificativa abalizada de suas dificuldades. Depois disso, quase não os vi (o intervalo deles era em horário diferente, talvez para proteger (quem?) dos perigos dos corredores abarrotados de tantas alegres crianças que corriam pra lá e pra cá), ainda que estivéssemos na mesma escola, aos poucos foram sendo, literalmente, esquecidos. “Deixaram” de ser um problema a recorrente requisição das estatísticas, das inadequações idade/série.

Depois de algum tempo como professora na educação infantil, no fundamental e na educação especial, ingresso no curso de graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá- UEM, durante o qual, participei de projetos, dentre eles um que trabalhava

diretamente com pais de escolares da Educação Especial e também realizei estágio (enquanto uma greve de 6 meses não finda) numa APAE.

Graduada, então como Psicóloga (a partir de 2001) trabalhei em uma Secretaria Municipal de Educação. Na oportunidade, dentre outras atividades, participei do processo de formação de professores vinculados à Educação Especial e também no processo de avaliação que levaria ao encaminhamento de alunos à essa modalidade de ensino. Por vezes, ousamos dizer “não”, “vamos tentar mais ‘um pouco’”, “fazer de outro jeito”, “prover novas oportunidades”... Algumas vezes o fatalismo da criança “fracassada” era “renunciado”, por vezes vencida a ansiedade dos pais, da escola regular em imediatamente retirar do seu convívio o aluno que já não “adiantava mais”, que atrapalhava os demais, que não se desenvolve, então seu lugar não era entre os demais e, sim, numa escola especialmente organizada para eles e provedora de todas as necessidades desses alunos: a Escola Especial.

Compreender esses fatos exige, todavia, como indicam Andery e Sérgio (1996), que é na atividade prática e concreta do homem que se fundamenta o processo de conhecimento acerca dele. Além disso, pode-se dizer que é num processo de apreensão teórica e de análise dos fatos que se realiza o conhecimento da realidade histórica. Para tanto, seria preciso desvendar as leis que produzem essas intervenções com a deficiência, mediante a leitura de suas relações, desvelando algumas contradições e ideologias presentes e, as condições de conhecimento, de instrumentos dos quais dispunham aqueles professores para realizar um trabalho organizado e intencional que culminasse numa perspectiva educacional transformadora. Na opinião de Klein e Silva (2012, p.38) “[...] essa perspectiva implica romper com as limitações de ensino-aprendizagem da classe trabalhadora, proporcionando-lhe uma formação que articule conteúdos teórico-práticos, os mais desenvolvidos, visando a formação plena dos sujeitos.”

Mais tarde fui entender melhor e conseguir desvelar que a deficiência não é algo relacionada, tão-somente, ao sujeito, mas é condição que se estende à escola, à sociedade (como limites, obstáculos e possibilidades de desenvolvimento humano) e que tem como suporte a forma como são organizadas as relações sociais e os meios de produção.

Ainda durante minha experiência como Psicóloga Escolar/Educacional, me deparei com o descrédito, cientificamente amparado por perspectivas biologizantes e naturalizadas de criança, de aluno, de deficiência e de fracasso, que se expandia e respondia (no princípio dos anos 2000) aos casos de alunos que não retribuíam aos padrões de comportamento e de aprendizagem. Assim, estavam abalizadas as soluções entorpecedoras, patologizantes, na medida em que se encaminhavam os alunos para determinado neurologista da época (reflexo

de uma tendência do modelo neoliberal e do poder da área médica) e já se sabia o resultado, a criança iria tomar remédio e por isso, permanecia intocável, pois seu caso era diferente, agora era esperar o efeito do medicamento. Tais alunos estavam “integrados/incluídos” no ensino regular, mas enclausurados e entorpecidos por uma medicação, ficava então, o desafio de ensinar, de aprender, mas se não ocorresse, a criança problema era a resposta, o jeito era aumentar a dose – não de ensino.

A realidade encontrada nos leva a compreender que a escola não funciona a parte de toda a complexa organização da sociedade, em que comumente são responsabilizados os sujeitos, individualizando problemas e explicações sociais, negando o contexto em que são produzidos. Souza (2010, 136) explica que “[...] a escola se materializa em condições históricos - culturais [...]. A peculiaridade de uma determinada escola se articula com aspectos que a constituem e que são do âmbito da denominada rede escolar ou sistema escolar no qual são implantadas determinadas políticas educacionais”. Assim, o que ocorre na escola não se dá a parte do que acontece na sociedade.

Algum tempo depois, na pós- graduação em Psicologia – mestrado realizado na UEM (2010), em contato e estudo da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vigotski<sup>2</sup> e de seus colaboradores, uma luz se propaga, pois outra perspectiva de homem, de deficiência, de educação escolar me foi apresentada, com a defesa do processo de humanização dos sujeitos e a necessidade de vislumbrar para além dos mesmos, descortinando os aparentes fracassos individuais.

Tal perspectiva teórica me lançou na compreensão de crianças, sendo deficientes ou não, que deve se concretizar dentro e em movimento com a história da sociedade, da cultura, dos próprios sujeitos. De maneira que ao versar sobre eles necessitamos considerá-los de acordo com seus processos constitutivos, em relação ao contexto histórico, material que engendra tal constituição. Assim, questiona-se a condição de que são naturalmente formados, desenvolvidos, sob a primazia do biológico e de que o trabalho do professor deve seguir esta lógica.

Como salienta Vigotski (1996, p.393), “A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história [...]”, uma vez que eles mesmos se constituem dialeticamente. Duarte (1996, p.105) contempla que “[...] existe na postura dessa corrente da psicologia, a nítida influência da

---

<sup>2</sup>Em razão das muitas formas distintas da escrita do nome deste autor (Vygotsky, Vygotski, Vygotskii, Vigotski etc.), adotaremos a grafia Vigotski, no entanto, manteremos nas referências bibliográficas, a grafia utilizada em cada edição, de forma que não será possível a padronização da escrita do nome do autor.

concepção de Karl Heinrich Marx<sup>3</sup> sobre o vir-a-ser histórico da vida em sociedade”, haja vista, que a história é tomada como um processo de superação da naturalidade das relações sociais alienadas. Propõe-se, a partir de uma psicologia dialética, apreender os fenômenos, a vida social como uma realidade que se desenvolve historicamente, que está continuamente sendo transformada.

Com isso, pude ver a defesa da primazia da dinâmica do processo de constituição do ser humano, em que natureza e social historicamente tem seus papéis, que o definem, que lançam o homem, as pessoas com deficiência ao desenvolvimento, na vida em sociedade, interpondo desafios que engendram seu desenvolvimento biológico e social, de maneira que se inter-relacionam num processo de superação.

Todavia, na pesquisa<sup>4</sup> realizada no Mestrado com professores de Escolas Especializadas para deficientes intelectuais, nas intituladas, à época de APAES, foi possível verificar a difusão da THC, inclusive, incluída enquanto aporte teórico do plano político-pedagógico das escolas especializadas. Contudo, me deparei ainda com concepções abalizadoras de desenvolvimento fadadas ao fracasso escolar, digo ao fracasso desses alunos, inerentes à sua constituição biológica que o encaminhavam para muitas faltas e impedimentos e, que, segundo os educadores, não se relacionava à problemas de escolarização.

Foi possível verificar nessa pesquisa que as concepções e ações dos professores, na modalidade de ensino em questão, eram em geral circunscritas à culpabilização do aluno organicamente incapaz de aprender, desconsiderando que o processo de aprender é um ato social. As explicações dessas professoras são condizentes com as que frequentemente são utilizadas em nossa sociedade para explicar os fenômenos da vida. Sob a triagem da ideologia neoliberal, o mérito individual é convencionalizado, desconsiderando-se outros fatores, na medida em que este indivíduo contém (ou não) os elementos necessários para o seu sucesso. Assim, homem e sociedade se fundem, ao mesmo tempo em que, dicotômica e contraditoriamente não são consideradas as suas relações.

Com os estudos dessa dissertação levantamos que esses profissionais não estão imunes aos reflexos da educação, da educação especial, da sociedade. De maneira que são tomados

---

<sup>3</sup>O alemão Marx, viveu no período de 1818 a 1883, no qual desenvolveu estudos como filósofo, cientista político, e socialista revolucionário; um crítico do modo de produção capitalista, de maneira a tornar-se muito influente em suas ideias e perspectivas de sociedade, de homem, em sua época, até os dias atuais. Cita-se a obra Manifesto Comunista que escreveu com Friedrich Engels, dentre outras, que propiciaram a origem do “Marxismo”. Defendia que a sociedade de classes antagônicas e sob o domínio da burguesia somente poderiam ser superadas com o fim do modo de produção capitalista e da exploração dos proletários.

<sup>4</sup>A dissertação relativa a esta pesquisa, sob o título: Queixa Escolar e Educação Especial: intelectualidades invisíveis, investigou a percepção de educadores de Escolas Especiais para deficientes intelectuais sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos.

como os responsáveis pela complexa rede de relações existentes na escola e ao mesmo tempo e, contraditoriamente, são excluídos enquanto agentes transformadores desse processo, na medida em que (não) aprender e desenvolver é compreendido como a parte das relações ensino-aprendizagem. Tais perspectivas nos instigou a “estuda-los”, na elaboração da tese de doutorado com mais cuidado, no que tange a constituição da atividade docente. Na medida que nos intrigava, porque mesmo com os avanços em teorias, concepções, ainda era possível encontrar profissionais inundados pelo fatalismo: “Uma vez deficiente, deficiente para sempre”.

Assim, delimitamos *como objetivo de nossa tese analisar a constituição histórica da atividade docente na educação especial à luz da Psicologia Histórico – Cultural*.

Este estudo teórico fundamenta-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural, a qual, por sua vez, ampara-se nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que tem como base central a compreensão do homem como um ser social, histórica, cultural e economicamente constituído nas interações que estabelece com a sua realidade social. A qual defende ainda a relevância de igualdade de oportunidades de apropriação<sup>5</sup> das conquistas historicamente objetivadas nas mais diferentes áreas do saber e das demais construções humanas.

Neste bojo, compreendemos que o professor, enquanto um ser histórico, social, se faz em movimento com a história de seu trabalho na educação especial, bem como, com a história de construção do que se entende por educação especial, por deficiência. Compreensão que implica a crítica da condição humana, das relações sociais de produção, da constituição do trabalho do professor, para além do que está à primeira vista, numa busca de superação de concepções a-históricas. Para tanto, seria preciso imbricar “[...] na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente.” (MARX; ENGELS, 1998, p. 18).

A análise do trabalho do professor na educação especial com alunos com deficiência, numa perspectiva materialista, requer voltar-se para a particularidade do modo como ocorre, todavia, situando-a no quadro das relações universais em que se constituem, pois no trabalho singular do professor estão postas as relações dialéticas entre singular-particular-universal, com isso, a importância da busca pela apreensão dos fenômenos para além da descrição de sua aparência imediata, visando-o no concreto.

---

<sup>5</sup>O processo de apropriação é fundamental para a constituição e desenvolvimento humano. É resultado da atividade do homem em relação aos fenômenos, aos objetos do mundo circundante criados ao longo da história da cultura humana. “É um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana”. (LEONTIEV, 2004, p.288, destaque do autor).

Como asseguram Pasqualini e Martins (2015) o materialismo histórico-dialético tem como característica a busca pela superação de procedimentos descritivos o que “pressupõe a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade no desvelamento de sua concretude” (p.363), para tanto, opera-se com as relações dinâmico-causais da realidade, apreendendo as múltiplas mediações que determinam os fenômenos.

Assim, neste trabalho, na medida em que nos encaminhamos pelas intervenções realizadas com as pessoas com deficiência, procuramos situar a atividade docente em diferentes momentos da história, destacando a realidade social, cultural e política na qual emana o seu trabalho, bem como, as características e atribuições de sua atividade educativa, (con)formadas ao longo de seu exercício. Buscamos realizar na busca por compreender o processo de desenvolvimento no qual se encontra a educação especial na atualidade, que em sua história é o mais desenvolvido.

A importância desse estudo justifica-se pela necessidade em discutir os limites e possibilidades colocados ao longo da história de constituição da educação especial, sobre os quais emanam o trabalho do professor, de maneira a indicar o caminho para reorientação, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, dessa importante modalidade de ensino e de que essa se viabiliza em prol de uma educação emancipadora. Em razão das relevantes contribuições que a Teoria Histórico-Cultural pode propiciar na compreensão de sujeito do desenvolvimento de suas potencialidades, na formação e ampliação de suas funções psicológicas superiores que está em relação e dependência direta das mediações da educação escolar intencionalmente organizada e voltada para a emancipação humana.

Olhar para a história de produção de conhecimento e tratamento para com as pessoas com deficiência, não nos indica ou explica direta e totalmente o presente, como é a educação dessas pessoas ou mesmo como se define a atividade docente com elas, mas nos permite compreender o que foi e como ocorreu e nos possibilita entender “[...] que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas existe relacionamento entre eles. Também ao retornar o passado se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste”. (JANNUZZI, 2004, p.10). Não podemos deixar de considerar a dialética da história, que move a vida das pessoas e suas repercussões na forma como se relacionam com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

As reflexões acerca dessa temática se justificam, ainda, por se tratar de importantes profissionais que tem a tarefa de promover o aprendizado e desenvolvimento daqueles que a sociedade imputa o fracasso escolar, que estão sujeitos dentre outros à alienação e que, não raras vezes, desconectam seu importante trabalho das possibilidades de desenvolvimento de

seus alunos, mediados pela apropriação e objetivação<sup>6</sup> dos conhecimentos científicos. Dedicar-se a análise da atividade docente na educação especial possibilita desvelar como estão imbricadas as relações de trabalho com as políticas educacionais que temos, no tocante à manutenção e fortalecimento da expropriação do trabalhador e das pessoas com deficiência das possibilidades de apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente e da árdua mediação do processo de elaboração de abstração das múltiplas relações que os compõem e do rompimento das amarras com as mesmas.

Em suma, encontramos poucos questionamentos e pesquisas neste sentido, ficando a Educação Especial à margem de ações e reflexões prioritárias a melhoria do ensino oferecido, sendo, nesta esfera, negligenciados seus professores.

Como consequência, estas situações muitas vezes permitem explicar de forma naturalizante as dificuldades dos alunos, dos professores, sem considerar as múltiplas determinações, dentre elas as políticas educacionais e os ideais neoliberais de deficiência, de trabalhador, de professor, de educação, interferentes no processo de constitucionalidade dos envolvidos, principalmente, por ser comum encontrar estudos e pesquisas que culpabilizam o professor, que indicam o despreparo, a falta de formação e o quanto o trabalho desses profissionais caminham por perpetuar e por reforçar os ideais de deficiência ao *locus* das escolas especializadas, de maneira a individualizar as explicações dos resultados do processo de escolarização e das próprias dificuldades enfrentadas por tais educadores.

Por fim, adiantamos, que o docente inserido nessa sociedade atende às necessidades históricas colocadas por ela e, assim vivencia as contradições que são produzidas historicamente implicadas por ser trabalhador e professor da educação especial.

Além disso, ao representar e reproduzir as características da ideologia neoliberal o professor “comprova” a razão dos fracassos do ensino existente, pelo qual é muitas vezes responsabilizado, bem como, pela sua própria alienação, ficando camuflado todo o contexto em que são constituídos a educação, a Educação Especial, a deficiência e os seus próprios processos psíquicos. *Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência* (MARX, 2008, p. 47, grifos nosso). A consciência seria determinada pelas relações sociais que as pessoas estabelecem,

---

<sup>6</sup>Uma objetivação constitui-se como síntese da atividade humana (imediata e histórica), assim, esta atividade se objetiva em produtos, em objetivações, as quais podem ser materiais ou não. Como contempla Duarte (2001), a objetivação não se restringe a produção de objetos tangíveis, elenca também o conhecimento, a relação entre os homens, a linguagem, dentre outros.

assim, é um produto social. E, nesse processo, o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política, educacional, intelectual desses profissionais.

Defendemos que uma Psicologia comprometida com a transformação do atual estado de coisas deve compreender o professor, seus alunos, com ou sem deficiência, como produto da história da humanidade e relacionados às condições objetivas a que estão sujeitos. Além disso, decorre a importância em partir da concepção de uma unidade indissolúvel entre natureza e sociedade e de que a condição humana é histórica, ou seja, não é imutável, não está pronta, está dialeticamente em contínuo processo.

E como salienta Barroco (2009, p.116):

Se buscamos uma Psicologia que contribua para a compreensão e explicação do homem, do modo como se constituiu e se reproduz como tal, isso só se revela possível se a vida objetiva, o modo como se garante a sobrevivência, forem levados em consideração.

Diante do que nos propomos a refletir, lançamos os caminhos percorridos, a priori, na busca por indicar possibilidades de transformações da realidade da educação especial, os quais estão dispostos neste trabalho, na forma dos seguintes capítulos que sistematizamos:

A fim de explicitar a nossa compreensão sobre a questão do método, no *primeiro capítulo*, de nosso estudo, discutimos sobre o materialismo histórico dialético, trazendo alguns dos seus fundamentos norteadores de nossas reflexões. Dentre os quais destacamos a relevância de, na busca por conhecer a atividade docente na educação especial, ir além das aparências da singularidade em que se apresenta na atualidade, e desvelar as conexões com o universal em que ela é constituída, ou seja, as condições objetivas e históricas, dos modos de produção e de organização da sociedade que estão constituídas em sua processualidade.

No *segundo capítulo* nos debruçamos sobre o entendimento de que a condição humana é histórica e de que se concretiza nas condições materiais e sociais de existência e pelo trabalho. Sendo este, categoria fundante do humano, que enlaça contraditoriamente as possibilidades de desenvolvimento e de alienação, visto, constituído conglomerado sob a égide da propriedade privada dos meios de produção na sociedade capitalista. Tratamos ainda da contextualização de como e porque se constitui a escola, a serviço de quem e, em atenção a que interesses se institui. Situamos, portanto, a escola regular atual, que não pode ser compreendida como aleatória e intocável ante a sociedade de classes antagônicas. Apontamos suas práticas fortalecidas pelos ideais meritocráticos, que ascende a possibilidade de sustentação da necessidade da educação especial, em conexão ao discurso democrático de

escola para todos, proferidas na distribuição desigual do conhecimento e das possibilidades de apropriação do que foi produzido pela humanidade. Indicamos a contundente necessidade da crítica às suas bases materiais de instituição escolar e, a urgência em refletir sobre os conteúdos trabalhados nas escolas e as implicações sociais, econômicas, políticas e ideológicas forjadas nas suas concepções de sociedade, homem, deficiência e do próprio professor.

Elucidamos no *terceiro capítulo* a educação especial e o trabalho do professor produzido nessa modalidade de ensino na atualidade, considerada dentro do desenvolvimento histórico, a que se apresenta como forma mais desenvolvida alcançada pela mesma. Assim, discutimos as políticas de educação especial que fundamentam a atividade docente nesta modalidade de ensino e realizamos as análises de suas conexões, de suas distancias e da proximidade desse trabalho com os preceitos e ideais do sistema capitalista, ao contribuir efetivamente com a desigualdade de acesso de conhecimento e de manter alijados de processos de desenvolvimento as pessoas com deficiência. Assim, depois de uma complexa história de desenvolvimento, a atividade docente na educação especial, tem uma formação empobrecida e esvaziada de fundamentos teóricos – práticos que a distancia de ser uma educação emancipadora. Ainda se constitui portanto, sob a concepção de deficiência eminentemente voltada ao orgânico e desconectadas das barreiras sociais, culturais, educacionais e, associada a necessidades básicas de aprendizagem.

Imbuídos ainda pelo intuito de discutir a educação especial, nos dedicamos a historicizá-la, apresentando seus processos de constituição. Retratamos os tratamentos e as concepções sobressalientes a partir da cultura da anormalidade e, do destaque e atenção aos diferentes. Ensejados na produção de padrões e da classificação de seus desvios, das deficiências, destacando – quando a história e os registros permitiram – as práticas educacionais e as relações sociais estabelecidas com aquelas. Isso, de modo a contextualizá-las conjecturadas aos fatores envolvidos cultural, social e economicamente, em determinados momentos históricos. Dos momentos historicizados contemplados, destacamos a vertente médico-pedagógica e psicológica, que no afã de “proteger” e retirar as pessoas com deficiência do infortúnio incomodo à sociedade e à escola, são chamados a estabelecer os tratamentos e lugares exclusivos da deficiência e, também, de algum modo, delimitar o trabalho do professor sob perspectivas individualizantes e biologicistas.

No *quarto capítulo* buscamos refletir como os sujeitos, os professores, historicamente tornam-se humanos, como seres genéricos, a fim de que se possa entender o que ele é e, o que traz em processo, o seu vir-a-ser. Discutimos tal processo na perspectiva da Psicologia

Histórico-Cultural e nos fundamentos do Materialismo Histórico Dialético. A partir do Soviético L. S. Vigotski (1896-1934) e de seus colaboradores (Luria, Leontiev, dentre outros) apontamos que a Psicologia Histórico-Cultural, em seu diferencial, avança nas compreensões de desenvolvimento, ao considerar o sujeito como ser cultural, que a partir de um aporte biológico, encaminha-se mediado pelas relações sociais, de funções elementares a funções complexas, superiores, que emanam suas potencialidades humanizadoras. Nesse processo o homem apenas se constitui como sujeito por ser social, inserido em um contexto histórico, material, cultural com as mediações necessárias aos seus processos de apropriação/objetivação, com o emprego de instrumentos e signos e, em atividade humana (trabalho).

A partir das discussões trazidas ao longo desse estudo, nas *considerações finais* defendemos, a partir da realidade encontrada na atividade docente da educação especial, a necessidade de que sejam contempladas formações nos diversos momentos de sua história de atuação, enriquecidas por possibilidades de aprofundar sobre o conhecimento da realidade, de efetuar a crítica aos processos de empobrecimento humano e, de se concretizar em favor de uma educação emancipadora e de uma sociedade de igualdades. Para este fim trazemos a importância das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e do profissional do psicólogo que fundado na mesma se encaminha na contramão de perspectivas naturalizadas de desenvolvimento, de sucesso ou de fracasso e no processo de descortinar às contradições, os processos de alienação a que estamos submetidos, para além de análises e explicações mais imediatas e individualizadas da realidade posta.

## 1 Os fundamentos do método histórico-dialético no percurso da pesquisa

Como anunciamos em nossa apresentação, o objetivo de conhecer a atividade docente na educação especial, nesta pesquisa teórica, fundamenta-se na perspectiva de análise sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético.

A partir desses fundamentos há a necessidade de considerar a totalidade em que este objeto se insere, compreender e trazer à baila as condições materiais de existência e de constituição dos sujeitos em atividade produtiva, em suas relações históricas e nas determinações universais com a possibilidade de conhecer e desvelar nosso objeto de estudo.

Nas análises sobre a atividade docente na educação especial, faz-se mister voltar-se à materialidade em que ele é formado. Nesta linha, como explica Ianni (2011), é essencial pautar-se pela construção de uma *categoria* capaz de expor, de modo sistemático e concreto o real, numa reflexão dialética, a qual aponta para a síntese da proposta científica de Marx, ao traduzir-se num conceito ou lei em condições de explicar um acontecimento e transformá-lo em prol da emancipação humana. Sob esta perspectiva, a construção de uma categoria de análise dá sentido hermenêutico assertivo à máxima exposta na 11ª tese de Marx sobre Feuerbach. Segundo a mesma: “os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo” (MARX, 2002, s.p.).

Tais questões nos indicam a necessidade em pensar a realidade a partir de categorias concretas de análises. Para Marx (2008, p. 259), uma categoria por mais simples e unilateral que se apresente, a mesma se insere no “seio de um todo concreto e vivo já dado”. Sobre isto, o autor exemplifica:

A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. (MARX, 2008, p. 258).

Assim, qualquer fenômeno a ser estudado emana a necessidade de tomá-lo a partir de suas relações de existência, as quais os configura, dão sentido e o coloca numa rede complexa e universal, na qual esse fenômeno se particulariza. A atividade docente vislumbrada para além de sua abstração, requisita ser absorvida, apropriada em suas relações com a sociedade na qual essa atividade laboral é produzida, situando historicamente as relações de produção dessa atividade em conexão com a forma como é organizada na atualidade.

Para entender as bases do pensamento marxista, recuamos ao fato de que Marx, na busca por um método que possibilitasse entender a economia política, relata em suas assertivas que o filósofo Hegel se iludiu ao conceber o real como o resultado de um pensamento que parte de si, se movimenta por si e chega a si mesmo. Hegel via a realidade como pura abstração, como se o real fosse fruto do ideal ou o concreto do abstrato.

Segundo Marx e Engels (1998, p.19):

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital.

A defesa por partir do concreto, pela vida dos homens em sua atividade, manifestada por Marx, reforça a crítica ao mundo das abstrações de Hegel. Como especifica Benhabid (2012, p. 2-3, destaques da autora), em seu artigo *Utopia e distopia em nosso tempo*, com a crítica realizada por Marx, podemos deflagrar a passagem da perspectiva de um sujeito da reflexão para a de um sujeito da produção. Deste modo, as propriedades “essenciais da nossa humanidade deixariam de ser definidas como aquelas de um *animal rationale*, mas como as de um *animal laborans*. O ato que nos elevou acima da natureza não foi a reflexão, mas a produção, entendida como “práxis material, que constitui o mundo”.

Ainda sobre as relações e distanciamento de Marx e Hegel, Benhabid (2012, p. 3) afirma que “a natureza não era uma emanção do Espírito, como Hegel entendia; ao invés disso, a natureza significava a totalidade dessas condições objetivas, moldada e modificada pela atividade de sujeitos humanos.”

Os pressupostos de Marx conduzem para a compreensão de que o pensamento humano e a reflexão estão diretamente condicionados pela condição de vida material. “A história de produção do pensamento humano é a própria história dos homens” (SILVA; CAMBAÚVA, 2009, p.18). É, pois, a partir da base material que devemos compreender as contradições que são promulgadas nas ideias. Pensamos como pensamos sobre a educação, sobre a deficiência, não como um ato que simplesmente forma-se em nosso pensamento, mas a partir do que na sociedade historicamente vivenciamos e são significadas coletivamente essas questões, ou seja, são as condições concretas que indicam sobre o que e como pensamos, mas isso não se dá de forma mecanizada, como se o sujeito não tivesse nenhum papel ou importância.

Enfim Marx (2008, p.258-259) defendia que o pensamento hegeliano não representa a gênese da realidade:

O concreto é concreto, porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

As ideias necessitam ser concebidas como resultados situados em relações sociais, as quais se desenvolvem historicamente. As ideias sobre a educação especial não surgem ao acaso, como se fossem produtos apenas do sujeito que a expressa, inerente a ele; o sujeito participa de sua constituição, mas sua base é material. São as vivências, as condições materiais e históricas que dizem sobre as ideias dos professores, sobre suas formas de conceber e se relacionar com o mundo, com as pessoas com deficiência, com os padrões estabelecidos, por exemplo, de anormalidade. Tal perspectiva, traz em seu bojo a necessidade de situar historicamente o fenômeno estudado em seu processo de constante transformação, revelando a partir de sua base material as contradições e movimentos engendrados dialeticamente, ou seja, os elementos que conduzam à compreensão do que seja a atividade docente na educação especial.

A partir do pensamento de Marx podemos compreender melhor o que se entende por lógica dialética, com o distanciamento da premissa da lógica formal em que as coisas simplesmente são ou não são. Na lógica dialética evidenciamos a contradição em que são consideradas as determinações recíprocas (nisto incluem-se as de negação, enquanto um caminho na construção das análises, por promover um movimento que indica o que seria o fato anterior [negado], seus princípios de constituição, oferecendo elementos para a sua própria compreensão), numa consideração à realidade social em toda a sua dimensão histórica, ou seja, do movimento de construção da totalidade histórico-social.

O objeto do conhecimento, dentro dessa lógica, está sempre em movimento e integra um todo que necessita ser apreendido enquanto tal. Já na lógica formal o pensamento está encarcerado ao imediato em que se coloca o objeto de estudo, assim, descreve-o, isola-o em suas peculiaridades, de forma a não explicar suas relações, seus movimentos. Neste caso, a atividade docente seria explicada, digo descrita, na forma pela qual se apresenta, em suas características elementares isoladas da totalidade, da universidade em que é engendrada a atividade docente na educação especial. A análise do movimento dinâmico de transformações da atividade docente nesta modalidade de ensino, ao contrário do que prescreve a lógica

formal, nos fornece os elementos essenciais para a sua compreensão, pois traz em si, as contradições, o devir dessa atividade enquanto processo que não está dado como fim em si mesmo, ou seja, nesse movimento, traz sua particularidade e a universalidade de sua constituição.

O método de Marx, por sua vez, compreendido em sua globalidade, necessita ser assumido como:

[...] unidade entre a dialética objetiva do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano<sup>7</sup> a partir do trabalho, a dialética histórica dos processos de conhecimento da realidade pelo ser humano e, por fim, a dialética também histórica dos processos de pensamento humano. (DUARTE, 2001, p.14).

Realizar um trabalho nessa esfera implica, como esclarece Meira (2007, p.36), compreender que:

Uma reflexão é dialética quando busca apreender o movimento dos fenômenos, compreendendo-os como fatos sociais concretos, síntese de múltiplas determinações e, nesse sentido, como realidades históricas que podem ser transformadas pela ação humana e por isto pode transformar o imediato em mediato; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vi a ser.

Pasqualini e Martins (2015) em sua exposição destacam a necessidade da compreensão da relação dialética entre singular-particular-universal como possibilidade de superação das dualidades e dicotomias da relação sujeito/sociedade, visando a apreensão dos fenômenos para além de sua aparência imediata, visando-o no concreto. “Não basta, para tanto, estar na realidade para conhecê-la, é necessário uma análise concreta, um pensamento mais elaborado [...] (ELOY, et al., 2007, p.51).

A compreensão da singularidade do fenômeno nos revela o que há de mais imediato, concentra-se no plano de sua aparência, em sua manifestação empírica, pode ser colocado como ponto de partida do conhecimento. Trazemos então, para nosso objeto de estudo a atividade docente, em que o ponto de partida é o trabalho do professor na educação especial

---

<sup>7</sup> Duarte (2013b, p.13 -14) identifica o gênero humano como uma categoria histórica que abrange a categoria biológica de espécie humana, contudo, a supera. Esta categoria presume os resultados da “autoconstrução humana e não se reduz àquilo que é comum a todos os seres humanos, não é uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer indivíduo. O gênero humano é uma categoria que expressa a riqueza cultural humana em sua totalidade.”

da atualidade, todavia para compreender tal atividade, não basta centrar-se na forma como essa se apresenta, como se efetiva, é necessário desvelar, decifrar as leis que regem o desenvolvimento da mesma, ou seja, quais são as determinações universais dessa atividade, como elas se expressam na singularidade (que aliás podem ser multiformes) “como se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p.364), voltando então para o ponto de partida. Assim, temos o movimento singular-universal-singular, a relação entre todo e partes. O ponto de chegada é, ao mesmo tempo, o trabalho do professor, ele é a síntese (de múltiplas determinações).

A partir da análise da relação singular-particular-universal, podemos explicitar que a atividade docente na educação especial, entendida como uma singularidade, não se concretiza a parte de sua universalidade, ou seja, do modo como se organiza, se concretiza a sociedade. Assim, é preciso destacar do todo (Educação Geral e Educação Especial na sociedade capitalista) os traços que conservam a primazia do todo, que o caracterizam e que estão no particular, digamos age sobre o particular, lembrando que singular e universal coexistem numa tensão dialética.

A atividade docente na educação especial é marcada pelas características singulares dessa atividade em determinado momento histórico, pelas suas condições de existência e, ao mesmo tempo pelas determinações históricas de constituição dessa atividade (universalidade). Determinações essas que se configuram em tensões dialéticas em que se contrapõem e formam processos de transformação de ambos, ou seja, da atividade docente de determinado professor na educação especial e da atividade docente historicamente constituída na educação especial. O singular existe na conexão que leva ao universal e este existe no singular e pelo singular.

Nessa conexão entre singular e universal está o particular, ou seja, há uma relação mediadora de múltiplas determinações que constituem a atividade docente. De acordo com Oliveira (2005) o particular expressa a universalidade, bem como, condiciona o modo de ser da singularidade. É através da particularidade que a universalidade se concretiza na singularidade. Podemos afirmar que o singular é tão mais compreendido quanto mais se conheça suas mediações particulares com a universalidade.

Conhecer nosso objeto de estudo requer portanto, conhecer suas múltiplas determinações, a totalidade concreta e, neste caso, como afirma Paulo Netto (2011) fundamentado em Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta, de máxima complexidade que é formada por totalidades de menor complexidade; uma totalidade que é composta por um movimento dinâmico, o qual é produzido pelas suas contraditoriedades,

resultando em sua continua transformação. É preciso analisar seus processos, o que está por detrás de suas manifestações aparentes.

E, nesse aspecto, como indica Meira (2000), ao estudar um fenômeno é importante que o mesmo seja situado no quadro histórico de sua existência, de modo a articular a aparência (dados) e sua essência (pensamento teórico). Na busca por apreender o movimento e as contradições dos fenômenos em seu processo de transformação permanente.

Neste enfoque, apreender os sujeitos em atividade, sob o princípio da totalidade, requer que nos distanciamos da premissa de que são naturalmente constituídos por mecanismos engenhados dentro de um contínuo, de uma linearidade (aparente), de que a docência na educação especial, por exemplo, é resultado/consequência imediata da capacidade, da limitação de seus alunos com deficiência. Ao contrário, devemos fazê-lo considerando o complexo processo que o envolve, a saber, as condições históricas concretas (de formação inicial/continuada, das relações de trabalho, das políticas educacionais, das relações com a deficiência, dentre outras) na qual sua humanidade, sua atividade se insere e ganha sentido.

Não há como se abster do reconhecimento de que as múltiplas determinações é que constituem a unidade do sujeito, de que sua individualidade está constituída nas condições objetivas de vida. Neste fundamento, resgatamos Marx ao explicitar que é a realidade concreta que produz a si mesma e a todas as tentativas de abstração que a interpretam e a transformam.

Temos os indicativos, nesta afirmativa, para lançar mão da compreensão de que o trabalho realizado pelo professor na educação especial, não se concretiza por uma “lógica” constituída por tal profissional alheia e desvinculada do conjunto de determinações concretas, históricas, da materialidade social, cultural, política e econômica em que está e foi organizada a atividade de docência realizada pelo mesmo. Ao mesmo tempo, a consciência do ser humano, do professor, não pode ser vista como “mera derivação da realidade objetiva, também não é um simples efeito secundário dessa realidade [...]”. (TONET, 2005, p.61).

A atividade e o ser que a realiza devem ser compreendidos como social. E, ser social implica estar em relações com a cultura, com o outro, em atividade, possibilitadas ou limitadas na e pela realidade vivenciada. Realidade essa, que é concreta, dialética e histórica; logo, podemos afirmar que, “não se dá a conhecer imediatamente” por ser multifacetada, contraditória, heterogênea e complexa. Deste modo, uma perspectiva crítica de análise “não toma a realidade como evidente, ou não toma os fatos em sua manifestação mais imediata” (IANNI, 2010, p. 297). O autor em sua leitura de Marx, coloca que a perspectiva crítica é

expressa sob a ótica de que “[...] a realidade social não é aceita como ela é dada, ela é questionada, interrogada de modo impiedoso.” (p. 399).

A lógica formal de que as coisas simplesmente são e serão do modo como estão, inscritas numa universalidade determinada e estanque, nega as possibilidades de vir-a-ser dos sujeitos, das atividades que realizam e de que as diversas facetas e peculiaridades da realidade forjam subjetividades humanas e atividade laboral específicas, das quais os sujeitos são suas expressões concretas.

Para Marx (2004, p. 107, destaques do autor):

Acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a “sociedade como abstração frente ao indivíduo. O indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são *diversas*, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais *particular* ou *universal*.

O método marxista desvela de modo crítico a formação social do sujeito constituído de individualidades, decorrentes de processos concretos, contraditórios e dialéticos que se criam e se desenvolvem historicamente; ou seja, em consonância com os diversos atores e objetos dispostos em um tempo e espaço dado. A individualidade é fruto da criação e socialização do mundo (objetivo e subjetivo) que a envolve.

Todavia devemos salientar que nesse processo:

O homem é um ser genérico [...], não somente quando prática e teoricamente faz o gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo [com] um ser *universal*, [e] por isso livre. (MARX, 2004, p.83-84, destaques do autor).

Em suma, podemos dizer que a sociedade é produção humana e o homem um produto social, logo, através de um movimento dialético e histórico é produto e produtor de si e do seu próprio mundo, de modo objetivo e subjetivo e, em suas dimensões, coletiva e individual. Isso nos leva ao entendimento de que:

A concepção de homem, fundamentada na teoria histórico-cultural, entende que o singular (indivíduo) não traz dentro de si uma essência já pronta, acabada, mas é um ser social, uma síntese complexa, em que a

universalidade se concretiza histórica e socialmente através da atividade social – o trabalho – nas diversas singularidades, formando aquela essência. (ELOY, et al., 2007, p. 48-50).

Deste modo não existe uma natureza humana pré-concebida, pronta, acabada, produzida e reproduzida a partir de regras e/ou princípios genéricos e universais mecanicamente dispostos. Portanto “[...] a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (MARX, 2004, p. 101). Relações estas que não podem ser destituídas das de produção, ou seja, das relações de trabalho concretizadas em certa sociedade e que são determinantes na história de sobrevivência e de constituição dos sujeitos.

Neste sentido, para Duarte (2001, p.118), o homem efetua sua sobrevivência, satisfaz suas necessidades e isso confirma a concretização de seu primeiro ato histórico, a atividade humana, que produz “[...] uma realidade humana, que implica a transformação tanto da natureza como do próprio homem.” No processo dialético em que o homem se humaniza, com o desenvolvimento de suas funções - capacidades psíquicas<sup>8</sup> superiores, conquista-se a possibilidade de domínio da conduta, com a mudança das ações do homem e de sua compreensão e relação com a realidade objetiva. Os sujeitos em atividade podem direcionarem-se para uma ação coletiva, planejam suas ações, modificam a natureza, criam os meios para isso, os objetos, os instrumentos que propiciam a satisfação de suas necessidades.

Para tanto, os sujeitos em atividade, vão criando uma série de artefatos, cunham e se utilizam de instrumentos, de máquinas, de diversos meios de produção, que lhe permitirão as condições de produzir os alimentos, vestuário, moradias, os bens materiais e intelectuais. Essa produção, em atenção à sobrevivência, lhe requisita a aplicação de determinadas aptidões e a aquisição de novas formações, o que contribui para a constituição de sujeitos num constante movimento de superação e criação de novas necessidades e de possibilidades de ser no mundo.

---

<sup>8</sup>Quando se fala em funções psíquicas, são elencadas as funções denominadas de *elementares*, *naturais* que representam o repertório de funções psicológicas típicas da espécie biológica (as ações reflexas, reações automáticas, associações simples, entre outros). Em todos os animais há funções psicológicas naturais, inferiores, e o repertório dessas funções varia de espécie para espécie. Também encontramos essas funções inicialmente na criança, no homem primitivo, mas na medida em que são inseridos e interagem com a cultura tem-se o desenvolvimento das funções psicológicas *superiores*. As quais se referem aos processos que caracterizam o funcionamento psicológico como ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, a auto e hetero-regulação do comportamento etc. Essas estruturas, por sua vez, são construídas, (re)construídas e definidas pelo uso de instrumentos e de signos ao longo de toda a vida do sujeito em sociedade (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Vygotski (2000) reconhece que o desenvolvimento dessas funções resulta da relação e correlação entre as funções (estruturas) elementares, condicionadas principalmente por determinantes biológicos, e as funções que emergem dialeticamente com a cultura, com o mundo humanizado.

Assim, o desenvolvimento humano em suas transformações, desde suas mudanças físicas e intelectuais, o desenvolvimento da consciência, da linguagem, tem sua origem no trabalho, o qual possibilitou ao homem, em atividade, novas formações e novos recursos que potencializam outras novas formações e provocam a condição de ser transformador de si e da realidade em que vive, de constituir sua consciência e modificá-la constantemente, recriando-se continuamente.

Leontiev (2004, p. 76; 79) explica que na história do homem, a hominização de seus antepassados (animais) foi possível pelo “aparecimento do trabalho e, sobre esta base, da sociedade”. A passagem à existência histórico-social, ou seja, a realização do trabalho e as formas de vida social a ele ligadas possibilitaram ao homem distanciar-se dos animais, com grandes mudanças em todas as categorias de seu comportamento. O desenvolvimento deixa de ser regido por leis naturais e passa a ser constituído por leis de caráter social. Tonet (2005, p.63) complementa que “A evidência disso está até no fato de que a intervenção consciente do homem se torna cada vez mais ampla em relação a sua própria base natural”.

As novas formas de comportamento, como atesta Luria (1986, p.21), originadas pela e na atividade vital humana – o trabalho social, “mediante a divisão de suas funções” decorrem em independência aos objetivos instintivos diretos, ao biológico. Assim, cunham-se “novos motivos complexos para a ação e se constituem essas formas de *atividade* psíquicas do homem. Nestas, os motivos iniciais e os objetivos originam determinadas ações e essas ações se levam a cabo por meio de correspondentes operações especiais”. (LURIA, 1986, p. 21-22, destaque do autor).

No trabalho o homem deixa a adaptação passiva e passa a ser ativo nesse processo, responde às novas necessidades humanas e constitui outras mais, transformando também o mundo circundante. Leontiev (2004, p. 283) explica que a transmissão das aquisições da evolução humana às gerações seguintes só foi possível de ocorrer a partir do fato dos homens possuírem “uma atividade criadora e produtiva. É aliás, o caso da atividade humana fundamental: *o trabalho*”. (destaque do autor). Além disso o autor destaca que “na teoria do marxismo, a doutrina acerca da atividade humana, acerca de seu desenvolvimento e suas formas, possui uma importância decisiva para a psicologia.” (LEONTIEV<sup>9</sup>, 1983, p.14).

Isso porque a atividade, no sentido materialista, realizada por sujeitos reais em determinadas condições materiais, nos assegura Leontiev (1983, p.15), é mediadora entre o sujeito em seu processo vital e o mundo. “[...] para Marx a atividade em sua forma inicial e

---

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

principal é a atividade prática sensitiva mediante a qual as pessoas entram em contato com os objetos do mundo circundante [...].”

O professor em atividade, toda a vida do sujeito que a realiza, o fazer-se humano é perpassado pelo trabalho, de maneira a constituir a sua especificidade por intermédio de suas atividades, o professor, enquanto ser social, transforma-se e transfere-se da condição de ser natural para a de pessoa humana, de animal que obteve um alto grau de desenvolvimento em gênero humano. O sujeito transforma o mundo externo, produz os meios que necessita para viver e também é transformado nesse processo. “Por isso, tudo o que são está determinado por sua atividade que, por sua vez, está condicionada pelo nível de desenvolvimento alcançado, seus meios e formas de organização.” (LEONTIEV, 1983, p.16).

O trabalho como processo, ao mesmo tempo se reafirma e se supera a si mesmo: ele só é possível mediante a repetição mecânica de determinadas ações, porém simultaneamente leva o sujeito a enfrentar problemas novos e o incita a *inventar* soluções para tais problemas. Com isso, o trabalho abre caminho para o sujeito humano refletir, no plano teórico, sobre a dimensão *criativa* da sua atividade, quer dizer, sobre a práxis. (KONDER, 2009, p. 37, grifos do autor).

Neste aspecto, enfatiza-se a importância e necessidade de promover junto aos sujeitos em atividade reflexões acerca do trabalho que realiza em determinado tempo e sociedade produtiva, sobre as mediações concretizadas em consonância às suas necessidades e na produção e criação de outras e novas necessidades, possibilitadores de desenvolvimento de si e da sociedade. E, no caso do professor, além disso, possibilitar a compreensão e reflexão sobre a importância da atividade docente no desenvolvimento dos sujeitos com os quais realiza seu trabalho, enquanto mediador e crítico dos conhecimentos dispostos na cultura historicamente elaborada.

Como esclarece Konder (2009, p.36), numa leitura marxista, é por meio do trabalho que “o ser do homem se distingue do ser dos animais e do ser das coisas: o sujeito humano passa a poder se assumir como sujeito em contraposição ao objeto”. A produção dos meios da existência do ser humano estabelece-se no traço fundamental que diferenciou o homem dos animais.

É com o *trabalho* que o homem vai desenvolvendo a diferenciação, tanto pela fabricação e utilização de instrumentos para o trabalho, como pela linguagem quando da transmissão de conhecimentos. Isto é, à medida que o homem vai se socializando na relação com outros homens e com a própria natureza, também vai superando sua condição biológica e começa a se diferenciar da natureza, tornando-se, a um só tempo, *humano e social*. O

próprio homem vai se propondo questões a que o pensamento mítico não pode responder porque se apóia na revelação e não na explicação. (SILVA; CAMBAÚVA, 2009, p.22, destaques nosso).

O trabalho, portanto, tem sua importância não apenas para o desenvolvimento e continuidade do homem, mas sobretudo para a sua constituição enquanto gênero humano, para sua emancipação biológica. Haja vista que, a priori, o homem em sua constituição, estava submetido às leis biológicas, em que predominavam as alterações anatômicas, as quais eram transmitidas hereditariamente de geração em geração. Cada vez mais se desenvolveu a atividade trabalho e novos elementos foram sendo integralizados ao seu processo de desenvolvimento, com isso, o biológico passa a ser dependente do desenvolvimento da produção. “Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem.” (LEONTIEV, 2004, p.280).

Compreendermos o homem enquanto ser social nos condiciona a levar em conta sua categoria fundante, o trabalho, pois em atividade social, se efetiva como ser social, com (im)possibilidades de desenvolvimento determinadas pelas relações de produção e pelas condições materiais de existência, pelos movimentos que estas promovem. Tonet (2005, p.66), fundado em Marx reflete que o trabalho todavia não sintetiza a totalidade do ser, das atividades humanas, mas é, em sentido ontológico, “uma atividade produtora de valores-de-uso, é o ato fundante do ser social [...] e não um ato que esgota o ser social”. As ações de trabalho impulsionam para além delas mesmas.

Destarte, o homem considerado em suas relações e em atividade é um ser socialmente humanizado, que ao interagir, num determinado contexto histórico humaniza-se, apropriando-se dos bens culturais e materiais dispostos, processo no qual objetiva-se, modifica a si, a sua existência e transforma o mundo. Esta relação aquisição-transformação é mediada por seus pares, objetos e instituições; cujo conjunto conforma um todo social peculiar e específico. Esta totalidade em processo também movimenta a constituição da subjetividade humana, consubstanciada na produção e socialização da ciência, da arte, dos valores, dos costumes e demais bens produzidos pela história da humanidade.

Este processo, via de regra, varia segundo o modo como são produzidos, valorados e representados bens materiais/intelectuais e os sujeitos, e segundo, a condição e posição que estes ocupam ou exercem em uma dada sociedade, regida por determinado sistema econômico, político etc. Portanto, não pode ser reduzido e entendido simplesmente como uma

determinada forma de ser, cristalizada e desarticulada das condições materiais e intelectuais de vida, de trabalho. A construção do humano trata-se, enfim, de um processo de interiorização de uma práxis que subjetiviza um mundo objetivo dando-lhe sentido humano, de maneira a compreender o que o homem faz de sua vida, bem como, o que ela faz dele. Ou seja, “O homem se apropria de sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total” (MARX, 2004, p. 108).

Necessitamos lembrar que a possibilidade de ser docente na educação especial (singular) implica uma síntese de múltiplas determinações, neste caso, nosso empenho deve encaminhar para capturar nesse processo, “aquelas [determinações] que são essenciais, o que quer dizer captar as determinações universais particularizadas que se expressam nessa condição particular” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p.368). Para tanto é preciso conhecer o universal, os aspectos sociais do seu momento histórico e de suas condições objetivas de vida, pois o professor em sua atividade, não pode ser explicado por si mesmo, abstratamente.

Duarte (2000, p.90, destaques do autor) em seu texto: “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar” sinaliza que para conhecer, se apropriar do concreto, não resolve o simples contato direto com o concreto, destarte, “o contato direto produz no pensamento uma ‘representação caótica do todo’, que não pode ser considerada como efetiva apropriação da realidade pelo pensamento”. Uma visão totalizadora do real, compreende sair da singularidade do objeto de estudo, partir para suas abstrações, e destas para suas múltiplas determinações e relações. Compreender, captar a riqueza da atividade docente na educação especial pode ser realizável, na medida em que entende-a como uma parte das relações que compõe o todo: a educação especial constituída em uma historicidade que abarca também a constituição de uma sociedade – a capitalista. A atividade docente na educação especial não tem como existir independente das relações de produção da sociedade em que se concretiza e nem da história da mesma. “[...] o singular só pode ser entendido em toda a sua riqueza quando visto como parte das relações que compõem o todo”. (DUARTE, 2000, p.92).

A existência da atividade docente com pessoas com deficiência – a educação especial, não estava pré-estabelecida já no início da história (como veremos), ela é um produto do devenir, do processo histórico e, assim, carrega em si mesma as marcas desse processo, de como se constitui ao longo da história. Conhecer sua gênese, num processo histórico é essencial para entender como se apresenta nesse momento da história (de desenvolvimento) a atividade docente na educação especial. “Essa análise histórica, por sua vez, aprofunda a compreensão da fase mais desenvolvida, tornando ainda mais rica a reprodução do concreto

pelo pensamento, reprodução essa que requer, como vimos, a mediação das abstrações.” (DUARTE, 2000, p. 106).

O autor sugere, fundamentado em Vigotski, a possibilidade de seguir pelo que denomina de “método inverso” no estudo de determinado fenômeno, ou seja, começar pela análise da forma mais desenvolvida alcançada pelo mesmo, pelo modo como se apresenta na atualidade. Na análise realizada sob este âmbito metodológico, o fenômeno, no caso a atividade docente na educação especial, não se apresentaria “[...] de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações.” (DUARTE, 2000, p.84).

O conhecimento científico de uma determinada realidade objetiva, sua apropriação, só pode ser alcançada com a “mediação do árduo processo de elaboração de abstrações e de reconstrução, no pensamento, das múltiplas relações que compõem o todo.” (DUARTE, 2000, p.94), as quais não são oferecidas imediatamente ao pensamento. O autor, apoiado em Vigotski, assinala que o caminho para conhecer a realidade objetiva, isto é, para apropriarmos dela, se daria pela mediação das abstrações e, “o que aparentemente seria um afastamento da realidade concreta é, na verdade, o caminho para o conhecimento cada vez mais profundo dos processos essenciais da realidade objetiva”. (p.110).

## **2 O capitalismo, o trabalho e a escola moderna como determinantes na produção da atividade docente e na formação do ser humano**

A partir da premissa de nosso estudo de que a atividade docente na educação especial, nos remete a situá-la sob suas condições históricas e objetivas de existência, situamos o trabalho, atividade primordial do professor para sua sobrevivência e desenvolvimento, o qual não se concretiza a parte das interferências do que está posto no universal – na sociedade capitalista, refletindo suas características. Assim, trataremos no decorrer desse capítulo das relações da constituição humana com e no trabalho, na sociedade e na educação escolar, a fim de proporcionar a ampliação da compreensão do fazer-se humano, do fazer-se professor na educação especial, em suas relações com a objetividade.

Em seu processo de desenvolvimento, o sujeito, ao se distanciar da natureza, passa a refletir e a observar a si próprio e as coisas ao seu redor, elabora formas de pensar, de explicar a si mesmo e os fatos que o rodeiam de modo a transformá-los em prol de seus interesses e necessidades. Este processo de independência e de superação de limites físicos naturalmente impostos pela natureza, ao fim e a cabo, resultou em uma espécie de humanização do homem.

Mas, este processo de tomada de consciência de si e do mundo e, de construção de sua humanidade, em seus primórdios, ganhou sentido e importância de forma pouco autônoma, pois a princípio a capacidade social humana, de refletir e de transformar, era vista como atributos advindos de fontes e forças superiores e exteriores (místicas e/ou naturais) ao próprio homem.

Todavia, na medida em que os homens avançam nas *atividades* realizadas coletivamente e ampliam a criação de instrumentos, de ferramentas, também se desenvolvem e aumenta-se as suas possibilidades de sobrevivência, de recriarem-se, modificando e controlando a natureza.

Este processo possibilita, portanto, intensificar por meio de sua atividade, do trabalho, novas formas de ser, de fazer-se humano, o desenvolvimento de seu pensamento, da sociedade e, cada vez mais, ter ampliado o conhecimento das leis que determinam o humano, com as condições materiais para isso.

Dentre as transformações engendradas ao longo da história, marcada pelas formas do homem realizar a atividade de trabalho, de viver em sociedade e da possibilidade recriá-las e de ser recriado por elas, destacamos as descobertas de novas terras, a acumulação de riquezas, com a transição para o capitalismo, que se instituiu como uma nova forma de organização

social e econômica (em que se criam novas necessidades de consumo das mercadorias produzidas, questiona-se a hierarquia social fixa, a propriedade privada dos meios de produção, a manutenção da divisão da sociedade em classes; a classe burguesa revolucionária torna-se reacionária, buscando assegurar os privilégios conquistados com as transformações políticas e econômicas da sociedade); a maior valorização e a defesa da emancipação do homem. (PILETTI; ROSSATO; ROSSATO, 2014).

Com o modo de produção capitalista e a ideologia defendida nesse sistema, com as Revoluções Científica, Francesa, Liberal, Industrial apregoa-se a importância dos indivíduos enquanto seres livres, pensantes, com capacidades individuais, com direito a propriedade privada, como seres capazes de conhecer o mundo e a si mesmo, em suma, “colocam o homem como centro do mundo”. (CAMBAÚVA; TULESKI, 2007, p.84). Aviva-se o interesse em conhecer o homem, como ele pensa, o que o faz pensar desse modo e as indagações sobre o próprio são, a priori, respondidas por ele enquanto um ser individual, social e histórico, que traz ao longo das gerações a sua história e a história do desenvolvimento da humanidade.

Explicitam-se também as descobertas no campo da ciência e a possibilidade desta de solucionar problemas do cotidiano humano; a produção de novos conhecimentos e o estabelecimento de métodos e regras mais racionais para a sua elaboração, caminhando em paralelo com a necessidade por desvendar a natureza e suas leis. Incorrem-se os avanços da ciência, com a produção de relevantes conhecimentos que colaboraram para o desenvolvimento da indústria, da riqueza e para a ampliação e intensificação de estudos com o propósito do conhecimento do homem, de sua subjetividade, do mundo do qual é produto e que ele produz nas suas relações com a natureza e com o outro.

A produção do conhecimento constitui-se força de ação humana que se integra na prática social global de uma sociedade determinada, que condiciona não só seus objetivos como também a forma através da qual se organiza. (MEIRA, 2007, p.37).

Na medida em que o homem avança na produção do conhecimento, da ciência, amplia as possibilidades de desenvolver a si e a sociedade, de conhecer a si mesmo e de ampliar suas possibilidades de ser no mundo. Neste aspecto, a Psicologia em sua constituição histórica e nas diversas possibilidades de atuação revela-se como ciência, de maneira particular, que procura conhecer, explicar o ser humano, no que consta a subjetividade humana e, com isso sua constituição e diferentes possibilidades de expressão.

Bock, Furtado e Teixeira (2008, p.22) ao discutirem sobre o objeto de estudo da Psicologia, trazem sobre sua especificidade, de modo a conjecturar a subjetividade.

Nossa matéria prima, portanto, é o ser humano em todas as suas expressões visíveis (o comportamento) e as invisíveis (os sentimentos), as singulares (porque somos o que somos) e as genéricas (porque somos todos assim) – é o ser humano-corpo, ser humano-pensamento, o ser humano-afeto, o ser humano-ação e tudo isso está sintetizado no termo subjetividade.

E, nesse aspecto, ao falarmos de subjetividade, Delari Jr. (2000) retrata a subjetividade como um conceito relativo ao homem moderno, portanto, uma invenção da modernidade, criada no movimento de ascensão da burguesia. Desta forma, vincula-o à emergência do conceito e da experiência de ‘sujeito’ tal como definidos e constituídos a partir da modernidade – processo histórico propriamente europeu, ocidental e burguês. Assim, temos na história de desenvolvimento das sociedades a história das mudanças no que se refere à compreensão de homem, do que se prima como objeto de estudo e também os caminhos para explicá-lo. A crítica à ciência da modernidade está em centrar na subjetividade, ocultando de suas análises a objetividade.

Nas distintas formas de explicar a subjetividade, o ser humano, com a qual a psicologia se ocupa, há as que, por uma vertente positivista, ou seja, naturalizada, explicam a natureza humana como dada a priori desde o nascimento, num determinismo biológico, em que o homem dotado de capacidades e características da espécie e que, inserido em um meio adequado poderia conquistar seu desenvolvimento em determinadas etapas e de forma universal. Como explica Bock (2001), essa perspectiva carrega em si a negação das próprias contradições e as possibilidades de vir-a-ser imbricadas no fazer humano. Possibilidades essas que estão relacionadas às condições de existência dos sujeitos engendradas em determinada sociedade.

É preciso romper e ir além da compreensão em que os sujeitos são tomados como naturalmente formados, de maneira a desvinculá-los de sua existência. Assim, a subjetividade, não pode ser apreendida como uma categoria interna e autônoma do sujeito ou um substrato intrapsíquico individual constituído à parte do todo, das relações sociais de produção, das condições sociais dadas. Tal concepção desintegra ou desarticula o individual do social, o subjetivo do objetivo, o particular do universal e o interno do externo de modo a alienar a consciência embebendo-a em protótipos ideológicos do real. “Espírito e matéria, consciência e realidade, subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel. E a práxis [trabalho] é essa atividade mediadora que faz com que da

determinação recíproca desses dois momentos se origine toda a realidade social.” (TONET, 2005, p.54).

Todavia, como esclarecem Cambaúva e Tuleski (2007, p.83, destaque das autoras), a Psicologia moderna ou pós-moderna, por vezes restringe sua análise no âmbito do singular, de modo que:

[...] a constituição da subjetividade começa e termina nela própria, porque na sua particularização, a psicologia, ao pensar a subjetividade, exclui a objetividade e, quando se propõe “objetiva”, nega a subjetividade, reduzindo os fenômenos psíquicos a fenômenos de ordem fisiológica.

Na constatação de Cambaúva e Tuleski (2007), a superação dessa dualidade, presente ao longo da história da psicologia, pode ser alcançada por meio da lógica dialética, que contribui para compreender “[...] subjetividade e objetividade como termos que só têm sentido quando referenciados um ao outro, e, portanto, não podem se excluir, pois se constituem na relação de um com o outro. (p.83)”. Entendemos que há uma determinação recíproca, não há uma relação de mão única, compreensão que estendemos à relação sujeito/sociedade. Nessa perspectiva, o sujeito tomado como objeto de estudo na psicologia seria o *sujeito concreto*.

Neste bojo, não podemos deixar de mencionar que a atividade docente é realizada por um ser social, constituído de uma totalidade, de subjetividade – a qual está vinculada a objetividade, em que se inclui as relações tecidas no trabalho. Ao realizar seu trabalho na educação especial, ao mediar a apropriação do conhecimento científico, contribui incisivamente para a formação da subjetividade de seus alunos, das funções psíquicas superiores (com o controle e intencionalidade de suas condutas, a capacidade de planejar suas ações, com o desenvolvimento e ampliação da atenção voluntária, da memória, da abstração, dentre outras), além disso, enquanto um ser social, também está em processo de desenvolvimento de sua subjetividade e de ampliação de suas funções psíquicas.

Esse processo de desenvolvimento pelo qual estão envoltos os sujeitos, alunos e professores em atividade, necessita ser apreendido em suas relações, considerando as determinações que os limitam e os impulsionam e os movimentos que provocam na constituição dos sujeitos. Destacamos ainda, amparados em Tonet (2005, p.65) que

[...] no processo de tornar-se homem do homem, vão se constituindo certos traços que se põem como elementos essenciais e inelimináveis do ser social. E a identificação de tais traços é da maior importância porque eles permitirão verificar, em cada momento histórico, quais as objetivações que

são – no todo ou em parte – positivas ou negativas para a autoconstrução humana.

Salientamos que, uma psicologia comprometida com a emancipação humana se detém em compreender e explicar o ser humano. Busca apreender a vida em sua dinamicidade, nas condições concretas, como produto do que o sujeito produz e reproduz, da vida em sociedade-inclusive dos problemas sociais, indo além do reino das aparências. “[...] 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.” (VYGOTSKI<sup>10</sup>, 1997, p.372).

Sobre o que deveria ser de fato o objeto de estudo da psicologia, Luria (1986, p.21) destaca que esta deveria apreender *a interação do homem com a realidade*, de maneira que seu foco não estaria no mundo interno em si mesmo, mas no reflexo do mundo externo no mundo interno. É preciso atentar-se às condições da vida social, “[...] nas formas histórico-sociais da existência do homem”.

Nessa perspectiva, concordamos com (ROSSLER, 2004, p.100) ao afirmar que,

A uma determinada estrutura objetiva da atividade do ser social corresponde, assim, uma dada estrutura subjetiva. Em outras palavras, a uma determinada realidade social, tanto material quanto simbólica, corresponde uma dada forma de consciência e personalidade. Desse modo, atividade, consciência e personalidade relacionam-se sempre dialeticamente.

Sob tais afirmativas indagamos que professores são formados na sociedade capitalista? Este tipo de sociedade, com as relações de produção sob a divisão do trabalho, oferece as possibilidades para que os professores apropriem-se dos instrumentos necessários à uma atividade docente que promova a mediação dos conhecimentos, da cultura acumulada historicamente, que conduzam à emancipação humana, à crítica e à transformação, ao rompimento (contraditoriamente) dessa sociedade?

Entendemos que a mesma sociedade que dispõe as condições para a formação dos sujeitos em sua totalidade, também contém os elementos que anula suas possibilidades de emancipação humana, de liberdade. É preciso desvendar as contradições em que nossos sujeitos em atividade docente são formados.

Nos reportamos a Marx (2010, p. 47) que com sua sapiência, nos leva a compreender as relações do sujeito com a totalidade, pois “a personalidade, sem a pessoa, é certamente

---

<sup>10</sup> No decorrer do texto, as citações e referências a esta obra de Vygotski de 1997, denominada de Obras Escolhidas V: fundamentos de defectologia, foi traduzida pela pesquisadora, haja vista que se encontra em espanhol.

apenas uma abstração; mas a pessoa só é a ideia real da personalidade em sua existência genérica, como as pessoas.”

Nesta esfera, defende-se a importância da Psicologia, em, na busca pela compreensão dos processos de construção do homem, retratar e refletir sobre o momento histórico, social, político e econômico em que aquele se apropria da cultura, se humaniza e para tanto, pela relevância que também tem nesse processo, considerar as condições permitidas de educação escolar, com um ensino intencional voltado à apropriação do conhecimento.

Destarte, o sujeito para o marxismo é um ser social, histórico, permanente e mutável, constituído pela relação de reciprocidade entre subjetividade e objetividade, isto é, para a compreensão do mundo interno há que se compreender o mundo externo, as mediações sociais que expressam a constituição do que é particular, numa relação deste com o universal.

O que significa dizer que, à estrutura material (objetiva) da vida cotidiana<sup>11</sup>, corresponderia uma dada estrutura psíquica (subjetiva) com seus respectivos mecanismos psíquicos afetivos, intelectuais e comportamentais, isto é, com suas formas-padrão de pensamento, sentimento e ação. (ROSSLER, 2004, p.105).

Isso todavia, ao nosso ver, não implica uma relação direta, reduzida, como um determinismo imediato, nesse processo o sujeito é também ativo, tem sua historicidade, com combinação do que já vivenciou e do que vivencia objetivamente, há uma complexificação do ser social, de maneira que se torna cada vez mais heterogêneo, diversificado e, ao mesmo tempo, unitário; se autoconstrói histórica e socialmente.

Gonçalves (2010) defende que para se conhecer a dimensão subjetiva dos sujeitos é importante voltar-se aos aspectos psicológicos, como um conjunto, relacionados e dentro de

---

<sup>11</sup>Rosler (2004, p.102) fundamentado em Ágnes Heller (1989, 1994), uma filósofa Húngara da “escola de Budapeste”, esclarece que a vida social humana “é dividida em dois grandes âmbitos: o da vida cotidiana e o âmbito das esferas não-cotidianas da atividade social, sendo que o segundo tem sua gênese histórica no primeiro e sua existência já caracteriza um certo estágio de desenvolvimento da sociedade. A vida cotidiana é constituída a partir de objetivações do gênero humano (objetivações genéricas em -si), que constituem a matéria-prima para a formação elementar dos indivíduos: a linguagem, os objetos (utensílios, instrumentos) e os usos (costumes) de uma dada sociedade. Já as esferas não-cotidianas se constituem a partir de objetivações humanas superiores (objetivações genéricas para-si), isto é, mais complexas, como as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política”. Nas palavras de Heller (2002, p.37, tradução nossa), “a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais a sua vez, criam a possibilidade da reprodução social”. Seus estudos têm sua importância por estar voltado para as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história, e por não perder de vista a particularidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana.

Rosler (2004, p.105) relaciona e corresponde uma dada esfera da realidade social humana (a vida cotidiana) a um determinado modo de funcionamento psíquico. “Poderíamos falar, então, em um modo de funcionamento psíquico cotidiano, que envolveria formas típicas de perceber o mundo, raciocinar, sentir, comportar-se etc. Em suma, poderíamos então falar em determinadas formas de pensamento, sentimento e ação tipicamente cotidianas.” (ROSSLER, 2004, p.105).

um processo, produzidos na sua relação com a objetividade, com a realidade material, produto da ação humana. Haja vista que, os aspectos psicológicos podem ser expressos no modo como os sujeitos “[...] registram o mundo em que vivem e sua experiência nesse mundo; como orientam sua ação nele [...] são aspectos referentes ao pensamento, à vontade, às emoções, à linguagem, ao comportamento.” (p.25).

Deste modo, são conferidos sentidos subjetivos às experiências objetivamente vividas, ou seja, são aportados significados psicológicos à realidade. É constituído um modo de se relacionar com o mundo e com nossa própria existência. Uma Psicologia comprometida com a transformação do atual estado de coisas deve compreender o homem, sua subjetividade, como produto da história da humanidade.

[...] a realidade social é construída historicamente, em um processo que se dá entre o plano subjetivo e o objetivo. A base material agrega subjetividade, a partir da ação do sujeito sobre ela, daí a sua historicidade. Por isso, não é possível falar-se de realidade sem considerar o sujeito que a constitui e ao mesmo tempo é constituído por ela (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 142).

Compreende-se, então, que a dimensão subjetiva da realidade estabelece a síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dela, ou seja, ela sintetiza o conjunto de experiências subjetivas em determinado campo material, em um processo que tanto o subjetivo como o objetivo transformam-se. Furtado (2001) acrescenta que há uma complexa unidade dialética entre o sujeito e o social, em que a história pessoal e a social se confluem em uma nova unidade, apresentando-se como uma configuração objetiva e uma subjetiva. Enfatizamos estas questões por acreditarmos que o professor no exercício da prática docente representa uma totalidade, constituída pelas condições materiais e históricas de seu trabalho (situado em determinada sociedade) que está em constante relação com a dimensão subjetiva, caracterizando por exemplo, os sentidos que o professor na educação especial reserva às pessoas com deficiência, sobre o ser docente nessa modalidade de ensino, implicando, portanto, um processo dialético que se desenvolve em um movimento constante e historicamente e, a partir disso deve ser apreendido.

Vygotsky busca compreender o vivido por “dentro” que veio de “fora”, mas que não se cristaliza, não se torna estático ou estável, porém não é inefável nem indolor, pelo contrário, é significativamente sentido e vivido nas experiências, nas pausas, nas (in)determinações das in(ter)venções e nas situações em que o sujeito se posiciona. (MOLON, 2011, p.617).

Por outro lado, a subjetividade não é cópia do social, mas, nova produção que acontece como resultado das múltiplas e simultâneas consequências do viver do homem, em que suas próprias ações são fontes dos processos de subjetivação que se conformam na sua experiência. E, como esclarece Gonçalves (2010, p.24) “[...] a afirmação do homem como um sujeito histórico é expressão de um lugar concreto que foi sendo por ele construído e ocupado”.

Lembramos assim, que os professores, enquanto sujeitos históricos, em atividade docente, são constituídos por esta historicidade (de ser homem e de ser professor) e ao mesmo tempo são constituídos por uma história singular, mediados socialmente, em que foi se transformando, se “conformando” (subjetiva e objetivamente) em ser determinada pessoa e determinado professor (da educação especial).

As condições históricas resultam na formação dinâmica da sociedade, dos sujeitos (de diversas formas, em detrimento das distintas épocas), em suas relações com outros homens e com diferentes acontecimentos históricos. Disto, compreende-se que “[...] as relações reais entre os homens e a forma como se organizam para produzir e reproduzir suas vidas permitem a incorporação desta realidade na subjetividade humana”. (TULESKI, 2002, p.84).

Ao vislumbrar o professor na atividade docente, em sua constituição enquanto sujeito humano, devemos compreender que “[...] as leis do desenvolvimento do psíquico do homem estão socialmente condicionadas nas e pelas relações sociais de produção” o que envolve um complexo processo, o qual é determinado pelas condições de vida e educação. (AITA; FACCI, 2011, p.1). Ou seja, em atividade, no trabalho e pelo trabalho, conduzido pela e na sociedade a qual pertence e executa o seu trabalho (no caso a capitalista) o professor constitui-se, desenvolve-se, enquanto sujeito singular e universal. Assim, a atividade docente não é expressão apenas da “ação docente”, digamos, da relação ensino-aprendizagem, ela é sim, a expressão das relações e condições sociais de produção organizadas na sociedade capitalista, compreendidas em sua totalidade, mediadas por processos educacionais (conhecimentos apropriados e objetivados), por políticas, pela formação docente, por concepções e relações com a deficiência, dentre outros.

As condições materiais de existência implicam (num processo dinâmico) a formação da subjetividade e as possibilidades da prática da atividade humana (trabalho), o que nos leva a atentar-se para o lugar que essa atividade de trabalho (docência na educação especial) e que este sujeito que a executa ocupa na sociedade de classes antagônicas, ou seja, o momento histórico que vivencia na sociedade de produção capitalista e os processos que constituíram tal época.

A partir disso, compreende-se a realidade da atividade docente na educação especial, para além de uma mera adição de acontecimentos objetivos (por exemplo, os métodos e técnicas de ensino), entendidos como surgidos e concretizados de modo natural e autônomo, anterior e isolados de outras categorias (trabalho, sociedade, educação) que lhes aportam uma gama de relações. Sob este afã, defende-se a necessidade em realizar uma leitura dialética e materialista da realidade, a partir da qual se forma a atividade docente. “É aí que termina a especulação, é na vida real que começa portanto, a ciência real [...], a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens. Cessam as frases ocas sobre a consciência, para que um saber real as substitua” (MARX; ENGELS, 1998, p.20).

Desprende-se que a busca pela compreensão da atividade docente, envolve reconhecer que essa é praticada por um sujeito concreto que sob condições objetivas realiza seu trabalho, entendimento que abarca

[...] que o homem pertence a uma forma determinada de sociedade, e que as particularidades desta sociedade condicionam a construção dos indivíduos que dela fazem parte. Para analisar o indivíduo devemos nos fundamentar na análise do momento histórico e social enfocando a relação dialética homem-sociedade. (AITA; FACCI, 2011, p.4).

A atividade docente na educação especial e o sujeito que a exerce são socialmente produzidos, operam numa formação social determinada, sob o crivo de um determinado tempo histórico e no âmbito de um campo cultural. Marx vai organizar essa vinculação a partir da análise do homem inserido no processo produtivo, em que produzindo os objetos, instrumentos também se produz; “O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (MARX, 2004, p.80, destaque do autor). O professor ao produzir a atividade de ensino, os instrumentos de seu trabalho, promover a apropriação dos conhecimentos científicos também se produz, se desenvolve, pode ampliar cotidianamente seus conhecimentos, bem como, de seus alunos.

Abarcamos melhor a especificidade do fazer-se humano, em atividade, na afirmativa de Marx (2004, p. 108, destaques do autor)

Cada uma das relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, [...] são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da *efetividade humana*; seu comportamento para com o objeto é

*o acionamento da efetividade humana (por isso ela é precisamente tão múltipla (vielfach) quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas) [...].*

Tal perspectiva assinala, em nossa leitura, o reconhecimento da reciprocidade entre sujeito e sociedade, que se constituem dialeticamente.

Eis portanto, os fatos: indivíduos determinados com a atividade produtiva, segundo um modo determinado, entram em relações sociais e políticas determinadas. [...]. A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; [...] na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente. (MARX; ENGELS, 1998, p. 18).

Compreender os sujeitos, inscritos como sociais, nos impele à análise das conseqüências que forjam determinadas sociedades. De antemão podemos afirmar que “são as relações mercantis que vêm conformando os processos sociais” (SILVEIRA, 2002, p.109) e, conseqüentemente os processos de constituição individual. As relações laborais estendidas a educação escolar promovem, como dissemos, a constituição de sujeitos, contemplando aqueles que a realizam e aqueles que são objetos desse trabalho.

Na atividade docente, há uma relação de mão dupla, numa determinação recíproca entre o professor e o objeto de seu trabalho (alunos) e entre as próprias relações produzidas sob as leis mercantis, sob as políticas educacionais. As relações mercantis trazem em seu bojo a divisão do trabalho e o emprego de ações individuais na sua produção, na distribuição e no consumo, pode desumanizar o homem.

Os fundamentos acima nos leva à necessidade de considerar as contradições presentes na constituição dos sujeitos e, no caso da atividade docente, ou seja, a contradição fundamental da sociedade capitalista (capital-trabalho), pois em atividade o homem também produz a si mesmo. Neste sentido, em tal sociedade, o processo de alienação<sup>12</sup> que ocorre em

---

<sup>12</sup>Para melhor compreendermos a concepção de alienação, nos reportamos a Markus, citado por Duarte (2004, p.58). “Sendo mais preciso, alienação não é outra coisa senão essa discrepância, na qual o processo histórico da humanidade é separado do desenvolvimento de cada indivíduo, na qual os aspectos formativos e criativos da atividade humana se manifestam apenas no contexto mais amplo, da sociedade como um todo, mas não estão presentes nos efeitos da atividade individual sobre o próprio indivíduo que a realiza. Alienação, portanto, não é outra coisa senão *a separação e oposição entre a essência humana e a existência humana*, no sentido que Marx deu a esses termos”. Os seres humanos são convertidos em coisas e perseguem seus objetivos em sua individualidade.

Tonet (2005, p.104) fundamentado em Marx afirma que a alienação “é um fenômeno que brota do mundo material, ou seja, de determinadas relações concretas que os homens estabelecem entre si no processo de trabalho.” Além disso, o autor elucida que o sujeito, no processo de alienação, pode ter alienado o produto do seu trabalho, a produção do mesmo e ainda as relações com os outros e com o próprio gênero humano.

função da condição social de desigualdade, provoca “[...] uma identidade estagnada, uma afetividade amortecida”. (GONÇALVES, 2010, p.27).

O professor em atividade pode, como veremos, vivenciar contraditoriamente em seu trabalho, sob a forma mercantil, processos que o humaniza e processos que o desumaniza – de alienação. Além disso, o trabalho sempre impulsiona para além dele mesmo, o que exige conhecer o que produz o desenvolvimento dos sujeitos em atividade e o que conduz à sua estagnação, expropriação. À luz dessa questão é importante voltar-se para o sujeito (em atividade) de maneira a contextualizá-lo, bem como o trabalho que realiza e, é fundamental reconhecer as mediações (particularidades) que os determina, que produz sujeitos impossibilitados de se apropriarem das condições objetivas de sua vida para transformá-las.

Ao reconhecer as mediações fundantes dos sujeitos, capazes de formar para a crítica e transformação de si e da sociedade, destacamos a educação escolar ao propiciar, por meio da atividade docente, a apropriação dos conhecimentos e dos instrumentos que os tornam capazes de compreender, de questionar a desigualdade naturalizada e de realizar a prática social transformadora, por meio de um coletivo.

Tecidos os apontamentos iniciais, com o afã de compreender as relações de produção da atividade docente na educação especial, trazemos algumas discussões que nos encaminham para isso, com o qual não podemos deixar de situar o trabalho em suas relações de constituição materializada em determinada sociedade.

## **2.1 Sociedade e trabalho: o professor em atividade e em processo de constituição de si e de outros sujeitos**

Como já enfatizamos o ser humano é ser social e histórico, de maneira que se constitui, se humaniza em suas relações com os outros, num processo em que é ativo e que tem como fundante o trabalho, concretizado em certa sociedade e sob determinadas relações produtivas. Ou seja, esse processo se realiza ainda em referência a uma dada realidade cultural, material, que contém a historicidade em que foi produzida, aliada à forma como é apropriada e objetivada esta realidade. Assim, o ser social se complexifica, se desenvolve, torna-se mais heterogêneo, multifacetado e ao mesmo tempo, cada vez mais singular e dotado de uma universalidade (sociedade), de maneira que reciprocamente sujeito e sociedade se relacionam, se contrapõem. Então, cabe perguntar que tipo de sociedade e de subjetividade o mundo moderno, histórica e dialeticamente, vem forjando?

A fim de trazer elementos para abordar essa questão, a priori, nos deteremos na discussão sobre a formação da sociedade moderna e de suas respectivas características, bem como, as relações de trabalho produzidas, fornecendo elementos para indicarmos que sujeitos estão sendo constituídos e de maneira específica como o professor pode desenvolver sua humanidade, sua atividade nesta sociedade.

O surgimento do mundo moderno veio acompanhado de muitas mudanças na vida do campo (período medieval), de maneira a provocar o êxodo rural e o que Marx (1984, p.271) denominou de “Cleaning of States”, ou seja, o esvaziamento do campo de seres humanos, representando, segundo este autor, “o último grande processo de expropriação dos lavradores da base fundiária”, de maneira a resultar no fato de “que os trabalhadores agrícolas já não encontravam o espaço necessário para suas moradias, nem mesmo sobre o solo que lavram”.

Este processo denominado de “Acumulação Primitiva do Capital” permitiu aos capitalistas<sup>13</sup> conquistar “o campo para a agricultura capitalista” e incorporar “a base fundaria ao capital” permitindo criar “para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado livre como pássaros.” (MARX, 1984, p.275).

Cada vez mais via-se a divisão entre campo e a cidade, com uma diferenciação instaurada, bem como sua oposição. Marx e Engels (1998, p.55) apontam, que o primeiro caracterizava-se como o espaço do isolamento, da dispersão, e a cidade se constituía no espaço da população, dos instrumentos, do capital, das necessidades (ora colocadas como ideais), da produção. Os autores descrevem ainda a necessidade em compreender o apartamento entre cidade e campo considerando “[...] separação entre o capital e a propriedade fundiária, como o início de uma existência e de um desenvolvimento do capital independentes da propriedade fundiária, como o início de uma propriedade de que tem como única base o trabalho e a troca.” Tal oposição existe e tem condições de existir na esfera da propriedade privada.

---

<sup>13</sup> O capitalismo é definido como um sistema econômico e social fundamentado na acumulação de capital, com a propriedade privada e o trabalho que passa a ser assalariado. Dentre as características do capitalismo citamos o acúmulo de riquezas, o lucro, as relações de poder, o crescimento econômico. Podemos dizer que o capitalismo, constitui-se num modo de produção, que surge com a divisão da sociedade em classes, sendo em geral, a dos proprietários – *os capitalistas* (indivíduos, sociedade) dos meios de produção, ou seja, dos instrumentos de trabalho, da matéria-prima, dentre outros, que compram a força de trabalho, a fim de manter e ampliar sua riqueza; a classe dos *proletários*, a qual é composta por aqueles que vendem sua força de trabalho a fim de suprir sua necessidade de subsistência, por não possuírem outros meios para tal. Com a revolução industrial e os elementos que constituem a sua história (desenvolvimento científico e tecnológico, a criação do mercado mundial) estava dada as condições de existência e a afirmação do poder da burguesia capitalista.

O povo medieval “livre das amarras da servidão” (passam a ser considerados como seres livres e iguais por natureza) se desvinculou de seu espaço social rural e comunitário, cuja economia agrária e de subsistência aportava sua idiossincrasia e lhes proporcionava condições mínimas de sobrevivência e tomados pelo afã da liberdade, de senhores de seu destino, foram em busca de outras possibilidades, as quais já não viam mais no campo.

Rapidamente grandes cidades emergiram povoadas por milhões de retirantes advindos do campo que sonhavam encontrar uma vida melhor. Mas estes homens, mulheres e crianças na qualidade de “proletários livres como os pássaros” nada mais tinham a oferecer, senão vender sua força de trabalho de modo assalariado, pois a vida na cidade tinha seus custos.

Deste modo, para sobreviverem eram obrigados a se empregar nas recentes indústrias, em troca de baixos salários e se submeterem a um ritmo e tipo produtivo, a que não estavam acostumados, o que desencadeou jornadas de trabalho excessivas e a crescente divisão do trabalho. Passam a viver em cidades que cresciam desordenadamente, convertendo-se em “selvas urbanas”, acirram-se os conflitos sociais pelas desigualdades que vão sendo geradas, levando a uma maior discriminação e violência (física e simbólica) do pobre e da pobreza.

Enfim, ao mundo medieval sucedeu o moderno. Os plebeus, livres da servidão, viram-se abandonados à própria sorte, forçados a um êxodo rural que os alijou de uma ética ancorada na tradição, a qual cristalizava regras morais de condutas, de convivência, as quais eram expressas por valores hierárquicos, rurais, comunitários e de subsistência.

Outras formas de ser e de se organizar na sociedade foram sendo efetivadas, provocando novos conflitos e relações sociais.

A busca da realização pessoal, consequência da própria liberdade de todos, faria com que os indivíduos se chocassem, inevitavelmente, entre si, dando origem a toda sorte de conflitos. [...] Daí porque os homens ter-se-iam visto obrigados a se organizar em sociedade e a instituir uma autoridade capaz de garantir que determinados limites não fossem ultrapassados. Desse modo, a desigualdade social era considerada legítima e constitutiva do mundo humano porque fruto do exercício da própria liberdade natural. (TONET, 2005, p. 81).

Do campo à cidade, a diáspora os despejou em ruas, praças e bairros de cidades (que se urbanizaram e empobreciam a ritmo frenético), enquanto a burguesia se efetivava no poder e crescia em sua riqueza; fortalecia-se nas grandes cidades as disparidades, as desigualdades na distribuição da riqueza, do conhecimento, da distribuição do produto do trabalho. Expurgados de seu antigo *modus vivendi*, se viam obrigados a vender-se, compulsoriamente,

como mão de obra barata, através de leis que puniam o ócio, com castigos físicos, escravidão e morte.

Em suma, as modificações, ao longo de séculos, da dissolução do modo de produção feudal, para o modo de produção capitalista (séc. XV), da passagem da Idade Média para a Idade Moderna, envolveram muitas e grandes transformações sejam elas econômicas, culturais, sociais, políticas, tecnológicas, geográficas e o nascimento de uma nova classe social – a burguesia. De maneira que, “novas práticas econômicas e sociais implicam novas concepções de mundo e de homem presentes no pensamento moderno. Nesse novo mundo, o homem é afirmado como sujeito, e essa afirmação implica a construção da noção de subjetividade.” (GONÇALVES, 2001, p.37). Os sujeitos passam a ser apreendidos em sua individualidade, necessidade que não se notava ao viverem em comunidade tradicional.

Podemos dizer que o surgimento e radicalização da separação entre capital e trabalho e o fim do trabalho comunitário primitivo, levou a uma perda histórica e cultural da capacidade de um sentido comum (dos fenômenos) em subsidiar a formação de uma consciência individual, consoante a ele.

Marx e Engels (2003, p.28-29), ao tecerem considerações sobre as relações produzidas e conduzidas pela sociedade burguesa, afirmam:

Onde quer que tenha assumido o poder, a burguesia pôs fim a todas as relações feudais, patriarcais e idílicas. [...]. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca e em nome das numerosas liberdades conquistadas estabeleceu a implacável liberdade de comércio. [...]. Em suma, substituiu a exploração, encoberta pelas ilusões religiosas e políticas, pela exploração aberta, única, direta e brutal. [...] rasgou o véu sentimental da família, reduzindo as relações familiares a meras relações monetárias.

As transformações (produtos e produtores) da sociedade e dos homens implicaram em novas e diferentes formas de subsidiar as necessidades, as quais produziram outras mais e são fundadas pelas atividades e relações sociais dos homens no mundo dos objetos.

Em 1848, no Manifesto Comunista, Marx e Engels (2003, p. 29) explicam sobre a burguesia, enquanto classe social que se destaca com a modernidade, indicando as características trazidas com as mesmas:

A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os meios de produção e, por conseguinte, as relações de produção e, com elas, todas as relações sociais. Ao contrário, a conservação do antigo modo de produção constituía a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. A revolução contínua da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a eterna agitação e falta de certeza distinguem a época

burguesa de todas as precedentes. Suprimem-se todas as relações fixas, cristalizadas, com seu cortejo de preconceitos e idéias antigas e veneradas; todas as novas relações se tornam antiquadas, antes mesmo de se consolidar.

Desta forma, as determinações do fazer-se humano, são dadas pelas relações de produção e se constituem como ponto de partida e chegada da própria realidade, das análises, reflexões ou pensamentos que desejam explicá-las, ou seja, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p.47). Isso nos indica o quanto é relevante voltar-se para a atividade docente, sendo a mesma formadora de sujeitos (trabalhadores, políticos etc.), de sociedade, de cultura, ou seja, dialeticamente em sua singularidade contribui para a constituição do universal e é constituída por ele; o todo e as partes se inter-relacionam e, contraditoriamente se delimitam, se ampliam.

Os sujeitos firmados com a modernidade, num processo contínuo de relação, se caracterizam pela contradição, de maneira que estas “engendraram a afirmação e a negação do sujeito, explicitando sua historicidade”. (GONÇALVES, 2001, p.38). Com isto temos o homem concebido como racional/ativo, individual/social, natural/histórico.

Com a modernidade e o capitalismo que nela se fortalece, bem como, os meios de produção gerados, proliferam-se os ideais de igualdade entre os indivíduos da sociedade, de homens livres, sujeitos de sua vida, dotados de razão e capacidade para decidir sobre seu “destino”. Ao mesmo tempo em que são livres, contraditoriamente, estão presos ao sistema de produção, à divisão do trabalho, submetem-se a ele, aos seus apelos de tal forma que mantém a sua continuidade. Assim, defendem seus interesses individuais e ao mesmo tempo abrem mão do mesmo ao se isolarem, como o fazem na divisão de trabalho.

No processo de desenvolvimento o ser social necessita realizar as apropriações e objetivações (a criação de objetos como expressão e autoconstrução de si), ou seja, requer-lhe tornar suas as criações que são o patrimônio do gênero (são universais, são as forças sociais objetivadas), tais como as normas, valores, os conhecimentos, as criações técnico-científicas e artísticas. “É óbvio, contudo, que nem sempre há uma perfeita harmonização entre os interesses dos indivíduos e os interesses do gênero, daí a tensão entre estes dois pólos”. (TONET, 2005, p.101). Ao mesmo tempo em que decorre esse tensionamento entre indivíduo e sociedade, pode ocorrer o esforço por sua harmonização, na medida do esclarecimento, da consciência de que o desenvolvimento de um envolve o do outro. “Essa tensão, no entanto, sob determinadas condições, pode transformar-se em um antagonismo irreconhecível entre indivíduo e gênero. É aqui que entra a questão da alienação.” ( p.101). Sendo que esta marca grande parte da trajetória do ser social.

A análise marxiana sobre a formação do homem moderno, nos mostra que a separação entre capital e trabalho deflagrou um duro processo histórico de alienação, definido, como um estranhamento em relação ao produto do trabalho e uma perda de consciência que desumaniza ao homem.

Neste caso, segundo Barros (2011, p. 236, destaques do autor), a alienação, no âmbito do pensamento de Marx, nos remete a

Tudo aquilo que fragmentava o ser humano, que o aparta do mundo, de si mesmo, das coisas que ele criara; tudo aquilo que o separava da consciência que deveria ter, que o transformava quase em um autômato ou em um “animal desnaturalizado”; tudo aquilo que o mergulhava em uma espécie de sono do qual não parecia ser possível despertar.

Assim, há um distanciamento entre o que é produzido, objetivado no universal e o que é apropriado e produzido no individual. Com o conflito de interesses dos indivíduos e do gênero humano (coletivo) a distribuição do que é produzido, seja materialmente, culturalmente, não ocorre de forma igualitária, sendo grupos particulares os detentores. Em suma, a apropriação da riqueza cultural e material, acumulada como patrimônio do gênero humano, não é socializada a todos, sendo dificultado e limitado o seu acesso para muitos. A exemplo disso, podemos identificar que na sociedade capitalista as ricas e amplas possibilidades de socialização de apropriação do conhecimento produzido historicamente, fica restrita a grupos minoritários, os quais são também os retentores do poder de consumo. E, nesse processo a educação escolar ocupa um lugar que colabora em muito para a manutenção do mesmo, pois o trabalho do professor é mediador daquelas apropriações, o que requer em sua atividade além da mediação no acesso ao conhecimento, a crítica ao mesmo, no sentido de desvelar junto ao sujeito cognoscente a que e a quem o conhecimento e os conceitos científicos servem e, que tipo de sociedade ele eleva e difunde.

Ao apontar tais elementos, apoiados em Duarte (2013b, p.67, destaques do autor) trazemos sobre a relevância em considerar as máximas probabilidades concretamente existentes de vida, pois,

[...] um conjunto de características encontradas na maioria dos seres humanos, num determinado momento histórico, não responde adequadamente à pergunta “o que é o ser humano?” porque a alienação impede que as máximas possibilidades de vida universal e livre se efetivem para toda a humanidade.

As possibilidades de criação, de desenvolvimento e ampliação da vida genérica não conferem consequentemente todas e as mesmas possibilidades aos indivíduos.

A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separam e pertença a homens diferentes. Assim, enquanto *globalmente* a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo *tomado* à parte estreita-se e empobrece. Esta limitação, este empobrecimento podem tornar-se extremos, sabemos-lo bem, quando um operário, gasta todas as suas forças para realizar uma operação que tem de repetir milhares de vezes. (LEONTIEV, 2004, p.294, destaques do autor).

Os sujeitos não conseguem se apropriar do que está posto no universal, no genérico e sua individualidade se esvazia da totalidade do que foi produzido por ele mesmo e do que foi produzido social e historicamente, deixando de enriquecer-se material e intelectualmente.

Marx e Engels (1998, p.48) na obra *Ideologia Alemã* explicam que o processo de dominação pode ser estendido ao campo das ideias e dos ideais difundidos de maneira que

[...] a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de idéias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação.

Os indivíduos constituintes da classe predominante ao determinar uma época histórica em toda sua extensão possuem o domínio “[...] também como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas idéias são portanto as idéias dominantes de sua época”. (MARX; ENGELS, 1998, p. 49).

Em relação à difusão de ideais, na acepção de Gonçalves (2001, p.39, destaques nosso) com a sociedade moderna há a valorização e proliferação de determinadas características, muito mais individuais e menos coletivas, pois

A nova sociedade se abre como um mercado no qual todos podem vender e comprar em função de seus próprios talentos. A necessidade de se produzir mercadorias impõe aos homens uma participação na sociedade na forma de *indivíduos, produtores e/ou consumidores de mercadorias*.

Isso ocorre de modo que nas relações sociais e no processo de formação o sujeito, “Faz-lhe da *vida genérica* apenas um meio da *vida individual*” transformando-a, de maneira que, “[...] faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada [alienada]” (MARX, 2004, p.84, destaques nosso). A unidade dos interesses do coletivo e individual é rompida, são separados, incorrendo na oposição entre eles. “A oposição entre esses dois tipos de interesses faz com que os homens já não possam compreender nem dominar o processo social, passando a atribuir-lhe um caráter natural ou sobrenatural”. (TONET, 2005, p.104). A capacidade de fazer a crítica do que está posto social, econômica e culturalmente fica limitada e posta como natural.

Assim, o ser social vai se constituindo por intermédio do trabalho, o que não se dá por um desenvolvimento linear. As relações concretas de trabalho, como a do assalariado e a sua divisão, próprias da complexificação do homem e da sociedade, podem se tornar obstáculos à autoconstrução humana. O trabalho que antes, na sociedade primitiva, era dividido entre todos, era comunitário (na sua distribuição e consumo, mesmo que pudessem haver alguns problemas e contradições), passa a ser concretizado sob a produção de excedentes (com a produção de mais do que o necessário à sobrevivência).

Nas relações de trabalho ancoradas por este formato prevalece a divisão do mesmo e de seus resultados, que não é igualitária, de tal forma que uma parte irá pertencer àqueles que realizam o trabalho e outra parte (grande) será para aqueles que não o realizam, mas que nesse processo, se apropriam da força e dos frutos dessa atividade, realizam a propriedade privada. Tonet (2005, p.103, destaque o autor) debruçado em Marx explica que a “[...] divisão social do trabalho e propriedade privada são *expressões idênticas*, posto que a primeira significa a apropriação da força de trabalho alheia e a segunda a apropriação privada do produto do trabalho”.

Temos que com a instauração da era burguesa (com o desenvolvimento e expansão do comércio e da manufatura) os sujeitos ficam subjugados à relações sociais contraditórias alavancadas pela divisão do campo e da cidade, pela divisão social do trabalho, pela mercadoria, dinheiro, o capital, as relações da propriedade privada, o mercado produtivo mundial etc., as quais produzem a realidade potencial e por outra via, as possibilidade de sua negação.

As relações na atividade de trabalho (criadora e produtiva) passam, como afirma Leontiev (2004, p.294), a ser produzidas sob a prática da divisão social de trabalho, da propriedade privada e ainda da luta de classes, por isto as aquisições do desenvolvimento histórico aparta-se dos sujeitos que cunham este desenvolvimento. Esta separação é

“engendrada pela ação de leis objetivas do desenvolvimento da sociedade que não dependem [essencialmente] da consciência ou da vontade dos homens”.

Ainda com a divisão do trabalho, o que era pertencente, se originou e foi criado pelo próprio homem, torna-se estranho, hostil ao mesmo. Ele deixa de dominar sua ação, a força produtiva, o produto do seu trabalho, que se torna oposta ao homem, situada fora dele. Isso ocorre porque em sua atividade de trabalho, o homem não se vê e, não é “sujeito de sua atividade e ela se mostra externa e estranha à sua individualidade e às suas necessidades.” (DUARTE, 2013b, p.71). O professor ao realizar seu trabalho, neste aspecto, pode não enxergar sentido no mesmo, não se vincular aos resultados (pertence a um outro e não a si) dele, isto é, à (não) aprendizagem de seus alunos, compreendendo-a como uma ação, um mérito, ou uma falha do educando, pode não se ver nesse processo enquanto mediador da aprendizagem, do desenvolvimento e da constituição humana. O professor passa a se negar no seu trabalho.

Temos assim, o fenômeno da alienação, em que as objetivações do sujeito se tornam alheias, independentes, contrárias ao homem e ao mesmo tempo determinantes do mesmo. Essa contradição faz com o que o sujeito não reconheça a força de seu trabalho nem tampouco o resultado dela. Assim, o que pode desenvolvê-lo, pode também aniquilá-lo, quando se trata da formação em sua totalidade, ao impedir, obstaculizar o homem de realizar as objetivações do desenvolvimento social, cultural, material, também está distanciando-o das possibilidades de desenvolvimento das potencialidades humanas.

De outro modo, como explicita Marx, a forma de vida limitada, prolifera as possibilidades de criação e manutenção da alienação, de estranhamento ou ainda a de exteriorização do trabalho (sendo este considerado como atividade vital para a formação do homem, enquanto um ser genérico). Para Marx, “[...] uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o *estranhamento do homem* pelo [próprio] *homem*”. (MARX, 2004, p.85, destaques do autor).

Com o estranhamento, na relação produtiva capitalista, o fruto do trabalho torna-se estranho àquele que o produz. O trabalho e seu produto deixam de ser uma atividade vital, criativa do homem, do mundo e de suas relações; passa a negar a condição de humano, se transforma em transtorno, sofrimento, apenas um meio para a sua subsistência. O produto do trabalho do homem, ou seja, do que criou, transforma-se em algo hostil, exterior, estranho e como afirma Duarte (2013b, p.73), “torna-se capital”.

Sobre o processo de exteriorização, Marx (2004, p.82-83) o discute assinalando as relações de trabalho e suas implicações na vida humana, que citamos a seguir.

Em que consiste, então, a exteriorização (*Entäußerung*) do trabalho? Primeiro, que o trabalho é *externo* (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto - sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. [...] a atividade do trabalhador não é sua auto-atividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo.

Destacamos ainda que, no modo de produção capitalista, as relações sociais produzidas, faz “com que aqueles que constroem a realidade objetiva humana não possam dela se apropriar, não tenham controle sobre a mesma. [...] ‘arrancam’ dos seres humanos ‘sua vida genérica’, isto é, seu trabalho.” (DUARTE, 2013b, p.74, destaques do autor). Na produção de riqueza, portanto, o ser humano reduz-se à pobreza, ou seja, produz-se enquanto tal; aliena-se, brutaliza-se.

E, considerando que o professor realiza seu trabalho sob as mesmas relações de produção aqui apontadas, podemos estendê-las ao mesmo, que pode, em suas objetivações, não se reconhecer e não tomá-las como uma possibilidade de desenvolvimento de si e nem de seus alunos; seu trabalho torna-se estranho e distante de si, seu esforço laboral é deslocado do resultado do trabalho, pode não ver nele as possibilidades de emancipação humana, nem tampouco sua função social (apropriar, objetivar e mediar o desenvolvimento intelectual junto a seus alunos). Tonet (2005, p. 107) compreende que “[...] o produto do trabalho, que se suporia ser uma expressão positiva do trabalhador e um meio de satisfação de suas necessidades, se revela um instrumento de desprodução, de esvaziamento do homem.” O trabalho do professor na educação especial, sob esta lógica, estaria esvaziado? Privado do produto do seu trabalho, o sujeito está privado de si mesmo.

Marx (2004, p.84, destaques do autor) compreende que “[...] o trabalho, *a atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física [...]. A vida mesma aparece só como *meio de vida*.” Nesse caso, a atividade é pois apenas um meio para a sua sobrevivência, distanciando-se da viabilização das condições em que os sujeitos possam se desenvolver e realizar-se enquanto detentor das máximas qualidades humanas.

Isso se explica pelo fato, já anunciado por Marx e Engels (1998), de que os sujeitos são e tornam-se algo, alguém, sempre em relação ao que e como produzem, ou seja, o que são, depende das condições materiais de sua existência. Quando compreendemos a magnitude dessa explicação, lançamos o questionamento sobre nossos professores, sobre que condições materiais estão produzindo seu trabalho e a partir destas que sujeitos estão sendo formados, tanto professores, quanto alunos. Em atividade estes sujeitos não apenas encontram os meios de sua sobrevivência, mas também as condições, as potencialidades, ou negação de sua existência, de sua constituição.

O fato de haver probabilidades objetivas de vida humana não se garante que essas se realizem. Em relação a isso, a alienação envolve, pois, um processo em que as relações sociais impossibilitam ou ainda limitam a consolidação das máximas possibilidades de vida, na realidade de cada sujeito.

A repercussão da alienação incide num processo de “esvaziamento” do trabalho que implica também, como vimos, na vida dos indivíduos e nas relações que estabelecem com o outro, na perspectiva que tem de si, do outro e do mundo. No processo de formação dos sujeitos, há portanto, um caráter humanizador ou alienador, ou seja, “possibilidades de que a atividade objetivante, social e consciente, se torne cada vez mais livre e universal [...] e em contrapartida [decorre] a alienação dos indivíduos.” (DUARTE, 2013b, p.58).

A expropriação econômica originada pelo desenvolvimento da propriedade privada conduz a enajenación [ato de transmitir a outra pessoa a propriedade ou direito que se tem sobre uma coisa], a desintegração da consciência das pessoas. Esta última se expressa na inadequação que surge do sentido que para o homem adquire a atividade e seu produto com respeito a sua significação objetiva. (LEONTIEV, 1983, p. 25).

Elucidamos que na atividade humana (atividade social), no seu interior, a consciência tem papel mediador para com a mesma. Todavia, como indica Leontiev (2004) com a história da divisão social do trabalho e da propriedade privada – diferentemente da coletiva, decorre uma disposição de modo diverso dos homens em relação aos meios e frutos da produção,

sendo que estes passam a refletir de distintas formas, na consciência individual e na coletiva. A consciência então, passou por um processo de fragmentação, de desintegração, no que se refere à unidade entre o significado e o sentido da ação que realiza o sujeito. A divisão entre significado e sentido, entretanto, como explica Duarte (2013b, p.92), “não tem origem na subjetividade individual do operário ou do capitalista, mas, sim, nas relações sociais objetivas nas quais se insere a atividade de cada um deles”.

Explica-nos Leontiev (2004, p.121) sobre a estrutura interna da consciência humana que a mesma “[...] reflete a relação do homem com a natureza e com outros homens [...]”. Nesta esfera, com “o aparecimento e o desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada”, emerge uma nova estrutura de consciência humana, a qual, responde “[...] às novas condições sócio-econômicas da vida humana” (p.122).

Esta nova forma de consciência, como assinalamos, se caracteriza pela desintegração, separação ou desligamento dos principais “componentes” ou planos da tomada de consciência do significado e do sentido da ação. Ou seja, a consciência, em nossa sociedade de classes, impede que o sentido dos fenômenos reais se coincida “[...] com as significações elaboradas socialmente e fixadas na linguagem, forma sob a qual os fenômenos chegam à consciência” (LEONTIEV, 2004, p.122).

Em suma, podemos falar de uma existência anterior que se convencionou de “formação primitiva integrada”, sendo que nesta configurava-se uma estrutura interna elementar (primária ou natural) a qual respondia às condições sócio-históricas da comunidade primitiva (LEONTIEV, 2004). O autor aprecia ainda que:

O produto do trabalho coletivo tinha o sentido comum de “bem” [...]. Por este fato, as significações lingüísticas elaboradas socialmente que cristalizavam o sentido social objetivo dos fenômenos podia igualmente constituir a forma imediata da consciência individual destes mesmos fenômenos. (p.121, destaque do autor).

Para Duarte (2004, p.58), como destacamos antes, nossa sociedade de classes de fato produz uma separação entre sentido e significado das ações conscientes humanas, a qual, em nível de processo psicológico, leva a alienação, ao cercear o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Isto ocorre porque a venda da força de trabalho distancia “o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho. Assim, o trabalho que deveria objetivar sua personalidade, se transforma em uma atividade estranha ou externa ao indivíduo, limitando seu desenvolvimento” (p.59).

A ruptura tratada por Leontiev (2004) se reporta à oposição entre o sentido pessoal que a atividade de trabalho tem para o operário e o significado social dessa atividade.

Desta forma, com o distanciamento e separação vivenciados no plano da consciência, o trabalhador realiza atividades cada vez mais sem nexos, desconectadas e ao mesmo tempo conectadas com as relações de produção capitalista, ou seja, imperam os significados alienantes de que a ordem vigente esta naturalmente dada e de que os sujeitos não tem opção de realizar-se e de alcançar seu trabalho de uma forma diferente. Ao transportarmos para o professor, por exemplo, em relação ao sentido que tem seu trabalho, esse pode converter-se em efetivar uma ação docente no cotidiano – dar aula, atender seus alunos, ocupar-lhes com atividades em seus cadernos, apostilas e com determinados conteúdos, sem que haja, contudo, a conexão entre o significado do que deveria ser seu trabalho, ou seja, a mediação dos conteúdos científicos numa vertente crítica e como possibilitadores de rompimento com a manutenção das desigualdades na acessibilidade do conhecimento e da cultura etc. e, como impulsionadores e determinantes no desenvolvimento das pessoas com deficiência. A consciência individual e social alienada, forjada nas relações de produção capitalista, contribui para que o sistema se mantenha, bem como, a elite que a comanda, ao custo do distanciamento e flagelamento preponderante dos sujeitos trabalhadores, em relação a si e aos bens culturais constituídos historicamente, que contraditoriamente, na sociedade atual, resulta em uma riqueza sem tamanho.

O significado da riqueza, seja dos bens materiais, sociais, intelectuais que seria comum, um direito de todos, tem para os sujeitos o sentido de que não lhes pertence, não é para eles, não merecem, pois seu esforço, sua “mão-de-obra precária” para atingi-los, adquiri-los não é considerada merecedora ou suficiente.

Assim, o projeto societário hoje hegemônico – ainda que tenha como base essencial a acumulação privada – reforça-se por intermédio de hierarquias, normas e legislações legitimadoras de uma igualdade anunciada, ainda que formal, para a qual se atribuem regulações e disciplinamentos democráticos que irão dar sustentabilidade legal à desigualdade instituída. E este projeto, o do capital, majoritariamente é aceito e, mais que isto, internalizado pelos sujeitos. E que ao se reproduzir, assegura não apenas a sua reprodução, mas a do modo de produção capitalista, a da sociedade capitalista. (SILVEIRA, 2002, p.109).

Duarte (2004, p.58) defende uma dupla dissociação, de forma que tanto para o indivíduo como para a sociedade ocorre uma ruptura entre o significado e o sentido da ação. Ao final, sociedade e indivíduo são afetados por esse processo de extrusão entre sentido e

significado, presente tanto na consciência individual como na social. De maneira que para a sociedade “[...] essa dissociação entre o conteúdo do que é produzido e o sentido que tem a produção se reflete na separação e muitas vezes no conflito entre a chamada esfera econômica e as demais esferas da vida social”.

Para demonstrar o alegado, bem como as consequências negativas do afastamento entre o significado e o sentido dos fenômenos, no plano social, Duarte (2004, destaques do autor), explica:

Quando, por exemplo, o governo de um país festeja o reaquecimento da indústria automobilística, o que está sendo considerado é apenas o efeito desse reaquecimento sobre a economia nacional, a “geração de empregos” etc. [...] isso pode estar em absoluto conflito com outras esferas que também ocupam a atenção (ou ao menos deveriam ocupar) dos governantes, como a questão do trânsito que se torna mais difícil e mais perigoso com o aumento do número de veículos em circulação, o provável aumento dos acidentes de trânsito, o aumento da poluição etc. Tudo isso está relacionado ao significado do aumento da produção de veículos automotores. Então o que o governo de um país festeja, nesse caso, é o sentido desse aumento, sentido esse que é dado pela lógica econômica capitalista (p.58).

A respeito deste descompasso entre o que é produzido e o sentido dado socialmente, a raiz das relações capitalistas vigentes, Eduardo Galeano (1996), ao criticar a produção e venda de automóveis, em seu artigo *Automovelcracia II: a liturgia do divino motor*, diretamente reforça o exemplo e, possivelmente, a ideia, de Duarte. Galeano explana o exemplo do aumento de aquisição de automóveis efetuando correlações com o consumo de armas, tão premente nos Estados Unidos da América e, suas consequências:

Com o deus de quatro rodas acontece aquilo que costuma acontecer com os deuses: nascem a serviço das pessoas, mágicos conjuros contra o medo e a solidão, e acabam pondo as pessoas a seu serviço. A religião do automóvel, que tem seu vaticano nos Estados Unidos da América, tem o mundo de joelhos a seus pés [...]. Quanto mais gente os automóveis e as armas assassinarem, e quanto mais natureza eles destruírem, mais crescerá o Produto Interno Bruto. Como bem diz o pesquisador alemão Winfried Wolf, em nosso tempo, as forças produtivas transformaram-se em forças destrutivas. Talismãs contra o desamparo ou convites ao crime? A venda de carros é simétrica à venda de armas, e bem se poderia dizer que faz parte dela: os acidentes de trânsito matam e ferem, a cada ano, mais norte-americanos do que todos os norte-americanos mortos e feridos ao longo da Guerra do Vietnã, e a carteira de motorista é o único documento necessário para qualquer um comprar uma metralhadora, e com ela cozinhar à bala toda a vizinhança. (GALEANO, 1996, p. 50).

Portanto, podemos afirmar que em relação à sociedade em geral, o distanciamento entre sentido e significado das ações humanas, ou seja, sua ruptura, abrange níveis destrutivos na sociedade capitalista atual. Em suma, tal esfera trata-se de um “[...] processo social de alienação que poderá levar a catástrofes sociais e ambientais sem precedentes na história humana se não houver uma mudança radical na lógica do metabolismo social [...]”. (DUARTE, 2004, p.59).

Por sua vez, o dramaturgo, marxista crítico do sistema capitalista Bertold Brecht, em sua obra *A vida de Galileu*, escrita, entre 1938 e 1939, expressa muito bem a dissociação, entre o bem comum e o individual, produzida pela consciência moderna, a raiz de uma estrutura teleologicamente guiada pela produção, pelo consumo e lucro privado que converteu, paradoxalmente, o individualismo em uma característica socialmente valorada pelas sociedades modernas.

Em certo trecho da citada obra, o personagem Andrea Sarti, visita a Galileu, já condenado (pela Santa Inquisição – como herege) pelo resto da vida, a permanecer em prisão domiciliar. O ponto auge do encontro se caracteriza num debate crítico acerca da finalidade da nova ciência e do papel dos novos cientistas. Galileu questiona e adverte a Andrea Sarti, um jovem pesquisador, seu ex-pupilo e representante da ciência moderna e dos novos interesses científicos.

Sobre isto, Galileu expõe em sua fala:

[...] Vocês trabalham para quê? Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a cansaça da existência humana. E se os cientistas, intimidados pela prepotência dos poderosos, acham que basta amontoar saber, por amor ao saber, a ciência pode se transformar em aleijão, e as novas máquinas serão novas aflições, nada mais. Com o tempo, é possível que vocês descubram tudo que haja por descobrir, e ainda assim o seu avanço há de ser apenas um avanço para longe da humanidade. **O precipício entre vocês e a humanidade pode crescer tanto, que ao grito alegre de vocês, grito de quem descobriu alguma coisa nova, responda a um grito universal de horror.** [...] (BRECHT, 1977, p. 224-225, destaques do autor).

A angustia encontrada na obra brechtiana, expressa em um gênero dramático, escrita no clímax da deflagração da Segunda Guerra mundial (quando cientistas modernos estiveram a serviço de uma tragédia humana sem precedentes), encontra eco, na contundente crítica de Marx, acerca da condição de mercadoria e moral social duvidosa dos profissionais modernos. “A burguesia despojou de sua auréola toda a ocupação até então considerada honrada e encarada com respeito. Converteu o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem da ciência em trabalhadores assalariados”. (MARX; ENGELS, 2003, p.28).

As modificações provocadas nos seres humanos – a partir das relações de trabalho, na sociedade capitalista e do processo de alienação, desencadeia o que acreditamos ser a “desapropriação do verdadeiro sentir-se humano”, ou seja, o homem, na qualidade de trabalhador, como retrata Marx (2004, p.83), “[...] só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar [...] e em suas funções humanas só [se sente] como animal.” Na concretização dessas funções, também humanas, no modo como o ser humano as realiza, [...] na abstração que as separa da esfera restante da vida humana, e faz delas finalidades últimas e exclusivas, são [funções] animais.” (p.83). Apenas em funções básicas o homem se “realiza”, ficando os processos de criação e desenvolvimento distantes de se concretizarem.

A desventura produzida por este processo de desumanização para além da animalização do homem leva a sua própria coisificação, bem como, a dos outros, de suas relações e do mundo e, todas as coisas e relações tornam-se vendáveis. “[...] O homem, neste contexto, ele próprio mercadoria, coisifica-se, se fragiliza e se fragmenta, se desfigurando na qualidade de produtor de coisas e de sua própria consciência”. (SILVEIRA, 2002, p.109).

Tal advento é alcançado mediante a reificação das relações humanas, do trabalho e do “fetiche da mercadoria” definido como a “[...] tendência do homem moderno a enxergar tudo como mercadoria da qual se pode apropriar ou que se pode comprar, inclusive o sentimento das pessoas” (BARROS, 2011, p.241).

Os homens no sistema capitalista passam a não ter controle sobre as forças sociais postas em movimento. Na compreensão de Duarte (2013b, p.84), o capital passa a comandar a dinâmica social e as relações passam a ser marcadas pelo esvaziamento das relações sociais e também da individualidade, haja vista que são “reduzidas a um denominador comum de compra e venda de mercadorias”.

Como vemos, notoriamente, a atual forma de organização da vida foi forjada por um modelo capitalista, urbano e industrial, cuja lógica economicista que a estrutura, guiada por uma busca metódica de lucro, através da divisão social do trabalho e da propriedade privada, ultra valorou o bem individual em detrimento do bem comum, impondo um padrão de consumo cada vez maior e desejos inalcançáveis que aprofundaram ainda mais a marginalidade econômica, social e psíquica.

Expropriados dos bens de produção, transformaram-se em assalariados, mercadorias e sua força de trabalho lhe é expropriada pelos donos dos meios de produção, em meio a um grande exército de mão de obra de reserva. Produz, desgasta sua força motriz e percebe-se cada vez menos capaz; quanto mais objetiva-se, produz, menos se apropria dessa produção,

incorrendo numa relação em que não impera a reciprocidade. Com a alienação a atividade humana se torna contraditória. “Se por um lado contribui para desenvolver as capacidades humanas, por outro também dificulta e, muitas vezes, perverte o desenvolvimento do homem em sua totalidade.” (TONET, 2005, p.105).

Marx (2004, p. 80) apregoa que:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Trata-se de uma sociedade cujo fundamento é a rentabilidade econômica, lograda pelo exacerbo do individualismo, da competitividade – com cada um procurando satisfazer suas necessidades e tendo os outros como inimigo, a relativização de valores e endeusamento de relações de produção e consumo, resumido no trinômio: alta produtividade – forte consumo – geração incessante de riquezas para poucos pela privatização dos meios de produção. As quais transformaram em passageiras, instáveis e fragmentadas as relações sociais e emocionais, configurando o mundo objetivo e subjetivo do indivíduo moderno. A reprodução do capital requer a existência e formação de indivíduos singulares, com o predomínio e defesa da liberdade, igualdade, propriedade, do domínio da leitura, da escrita, de diversas habilidades técnicas, de instrumentos tecnológicos.

Além dessas questões Nagel (2012), com sua base marxista, incorpora outras discussões trazendo que vivemos sobre a influência também do movimento do pós-modernismo (a partir do final do século XIX, com a negação da filosofia, da história e o enaltecimento das ciências exatas, da biologia, da matemática), o qual promove e defende a negação da razão, de que o sujeito possa conhecer a realidade fundado no universo conceitual e, com a modernidade, por outro lado, creditamos muito à capacidade de conhecer do homem, à razão. Com o pós-modernismo, segundo a autora, há a valorização de atos autônomos dos indivíduos em relação às demais pessoas e admite-se a incapacidade dos sujeitos em conhecer e modificar sua realidade, no que se refere às coisas que o incomodam, dada a condução natural de todas as coisas, com isso, compreende-se a apologia e divulgação de que a liberdade e autonomia do sujeito em pensar sobre determinadas coisas é reduzida. Há a

tendência, de acordo com os pressupostos pós-modernos, dos sujeitos agirem sob a lápide de ações imediatas, voltadas à interesses e utilidade individuais, de caráter pragmático.

A autora apresenta ainda as características difundidas na sociedade atual, as quais reportam-se aos indivíduos como sendo:

Indisponíveis para o trabalho, para a disciplina, para o esforço intencional, desvalorizando a eficiência e justificando o sucesso apenas pela criatividade pessoal, pela competência individual, reconhecem o outro por seus bens (roupas, bonés, celulares, carros etc.), jamais se pensando (a si e aos outros) como inseridos em um sistema econômico que admitisse as diferenças patrimoniais. (NAGEL, 2012, p.18).

Outro autor ao discutir a sociedade atual, nomeando-a como moderna, Marshall Berman<sup>14</sup> (1986, p.14-15), na obra *Tudo o que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*, busca restaurar as características espirituais da cultura moderna cotidiana, entendendo o modernismo como um conjunto de experiências “[...] que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor - mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos”.

Em 1848, no Manifesto Comunista, Marx e Engels (2003, p. 29, destaques nosso) ao discutirem sobre a nova sociedade proliferada a partir da revolução burguesa com a propriedade privada dos meios de produção, destaca que mudanças também se efetivam nas relações de produção e nas sociais. *“Tudo o que era sólido se evapora no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e por fim o homem é obrigado a encarar com serenidade suas verdadeiras condições de vida e suas relações com a espécie.”*

Na acepção de Berman, sobre a sociedade conduzida a partir das características da modernidade, estas defendem que:

Ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e freqüentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o *seu* mundo transformando-o em *nosso* mundo. (BERMAN, 1986, p.15, destaques do autor).

Decorre ainda que na sociedade atual emana a “união” da espécie humana, ao anular diversas fronteiras do mundo globalizado. “Porém é uma unidade paradoxal, uma unidade de

---

<sup>14</sup> Escritor e filósofo norte-americano crítico da sociedade atual e de tendência marxista.

desumanidade: ela nos despeja a todos, num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia.” (BERMAN, 1986, p. 15).

Assim, vimos que no mundo industrial, do capital são instituídos valores, normas de convivência e de regulação das relações mercantis. Neste aspecto, no mundo industrial, a força do conhecimento científico e intelectual passa a ter poder material (ou seja, poder de inovar e de otimizar a produção através de máquinas e novas tecnologias), sobretudo, com o desenvolvimento das ciências modernas e empíricas. Por outro lado, no mundo urbano o homem passou a ser visto como o “senhor” da história que se rege não mais por leis naturais, mas, por contratos sociais. Desnaturalizam-se as relações sociais, políticas e econômicas e o direito consuetudinário e natural é substituído pelo direito positivo, produzido “racionalmente” pelos homens e Estados que os representam.

Com as características apresentadas sejam sociais, quanto individuais, com os processos de alienação do trabalhador e da própria sociedade produzidos pelo sistema capitalista, com o que vimos, dentre outros, provoca a desintegração da consciência, assim, nos resta perguntar, como reverter esse processo? No que a educação escolar colabora para a sua manutenção e pode realizar a fim de sua eliminação? Tentaremos adiante trazer alguns elementos que nos forneçam os indicativos para responder tais questões.

Duarte (2004, p.87) destaca como possibilidade de não alienação do homem diante do mundo que ele criou, o fato dele se reconhecer na sua atividade, no produto dela “[...] precisa ver a si próprio objetivado nesse mundo [...] precisa reconhecer esse mundo como um produto de sua atividade”.

Leontiev (1983) considera que as consequências da expropriação econômica advindas da propriedade privada, as quais implicam, dentre outras, na desintegração da consciência (o sujeito não percebe, nem compreende o caráter do seu trabalho nem tem a regência sobre o seu processo) se reverte, se “destrói conjuntamente com a destruição das relações da propriedade privada que a engendra, com o passo de transição da sociedade classista para a comunista [...]” (p.25). Ou seja, com a mudança e desmoronamento desse modelo de produção e das classes antagônicas, tende a desaparecer paulatinamente os problemas e flagelos causados à constituição e desenvolvimento humano, de maneira a desenvolver o caráter criador do trabalho em todas as suas formas e fases.

Marx e Engels (2003) já haviam alertado que a sociedade moderna burguesa, ao contrário do que se esperava não eliminou os antagonismos de classes. Apenas estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta, em “lugar das velhas”. E, com isso, foram sendo vivenciadas outras relações entre os indivíduos e destes com a

sociedade, com sua atividade produtiva, de maneira a manter e acirrar as diferenças e desigualdades sociais, a exploração do homem, do seu trabalho e as (im)possibilidades de apropriação e objetivação da cultura e das qualidades humanas, conjecturando-as, principalmente, em relação à classe social e econômica a que pertence. Desigualdades essas, que notoriamente estão inscritas na distribuição do conhecimento, da cultura acumulada, demarcadas na sistematização da educação escolar.

Nos defrontamos com as dificuldades em implementar as transformações requeridas na escola, na sociedade, nos sujeitos, diante da dimensão, da repercussão e do modo com que o sistema de produção capitalista impregnou-se em nosso cotidiano e que nos distancia das possibilidades de sua aniquilação, de rompimento com suas amarras. Fato esse, que nos lança ao desafio, de através de um ensino organizado, intencional e sistematizado promover as mediações necessárias à apropriação e crítica ao que está posto, de maneira a objetivar objetos, conhecimentos que sejam instrumentos para alçar outras relações com o trabalho, com o outro, consigo mesmo e com a sociedade. A defesa que realizamos por uma educação escolar que contribua para a concretização de tal caminho, é transpassada, por outro lado, como veremos a seguir, pelos ideais constitutivos da educação formal, desde a ascensão da burguesia e da implantação do sistema capitalista.

## **2.2 Educação escolar constituída na história e fazendo história na fragmentação do conhecimento e do ser humano: contraditoriamente tecendo possibilidades**

Na medida em que o capitalismo ascendia e aprofundava a exploração econômica, a alienação individual e social, a preocupação era a de consolidar-se evitando que os problemas gerados e as lutas sociais emergentes ameaçassem ou provocassem mudanças radicais. Para tanto, uma das medidas percebidas era a de que deveria elevar-se o padrão (social, cultural, econômico e político) hegemônico, apresentando-o como “o melhor” e, talvez, único modo de se viver. Em razão desta perspectiva, várias instituições sociais e políticas foram criadas ou reformuladas, de modo a colaborar para a normatização e normalização das relações estabelecidas na sociedade moderna.

Entre as instituições afetadas por estas mudanças, encontra-se a escolar. A escola em sua constituição histórica, antes versada como um direito de poucos, passa a ser pública, gratuita e obrigatória, voltada a preparar as futuras gerações às novas condições de vida, impostas pelo mundo moderno. Passa a ser encarregada de aportar as competências e habilidades capazes de

formar pessoas, urbanas ou rurais, aptas a sobreviver, em face das novas exigências sociais e de trabalho, todavia, sem garantir uma educação igualitária a todos os pertencentes às diferentes classes sociais.

Assim, eleva-se a importância e destaque dado à educação institucionalizada, de maneira a colocar que todos os indivíduos passem a ser subjugados pelo domínio da cultura intelectual, que se exprime pela propriedade do alfabeto, enquanto componente elementar daquela. Como explica Saviani (2007a, p.158, grifos nosso), “a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação”.

Ainda, segundo o autor, a Revolução Industrial, ao consolidar o capitalismo enquanto uma sociedade do trabalho, de produção e consumo, propicia contornos mais nítidos deste processo, isto porque a máquina, na qualidade de trabalho intelectual materializado, absorveu gradativamente funções intelectuais próprias do trabalho manual, simplificando-o ou mecanizando-o. O trabalho manual de modo generalizado prescindiu de aspectos intelectuais, tal como ocorria no trabalho artesanal e “essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais” (SAVIANI, 2007a, p.159).

Tais relações (re)organizam-se constantemente, angariando mudanças, as quais vão sendo instituídas, mantidas e revolucionadas por outras vias, por outras instâncias. Saviani (2007a, p.159, grifos nosso), explora melhor essas relações como podemos ver:

Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. *Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.*

Na forma como entendemos a função da educação escolar, poderíamos dizer que isso representou uma intensa possibilidade de que os membros da sociedade poderiam ter ampliados e possibilitados o acesso a toda gama de desenvolvimento industrial, tecnológico e cultural historicamente produzido e que se via materializar com muita ênfase (em relação ao momento da história que “ficava para traz”) nesta época da história.

Todavia, com a reprodução dessa sociedade (capitalista), que implica a divisão social do trabalho e as relações da propriedade privada e seu produto mais contundente – a alienação econômica, constatamos seus reflexos nas diversas instâncias e processos pelos quais se

fundamentam a constituição humana, dentre elas, como indica Leontiev (2004), incide a consequência de que as massas, digo os mais pobres, são afastados da cultura.

Um dos reflexos institucionais desta forma concreta de vida, disposta pelas relações objetivas de produção do mundo moderno, se viu refletida na educação. Hannah Arendt, em 1954, vê a crise da educação escolar estadunidense como consequência de uma “crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana e manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios e revestindo-se de diferentes formas” (ARENDR, 1961, p.3).

Neste aspecto, segue a autora afirmando, a decadência constante dos padrões elementares ao longo de todo o sistema escolar, se efetuava, porque,

No mundo moderno, o problema da educação resulta pois do fato de, pela sua própria natureza, a educação não poder fazer economia nem da autoridade nem da tradição, sendo que, no entanto, essa mesma educação se deve efetuar num mundo que deixou de ser estruturado pela autoridade e unido pela tradição. (ARENDR, 1961, p.13).

Do ponto de vista cultural, a atual sociedade se desenvolveu a partir da construção de um relativismo que cria práticas sociais descontínuas, e esvazia pessoas e instituições, de valores e sentimentos, deixando-as desorientadas e inseguras ao romper com a tradição que garante a continuidade ou permanência de determinadas doutrinas, visões de mundo, costumes, etc.

Pode-se dizer que a assinalada característica ontológica (de relativização e descontinuidade de determinados valores) da sociedade moderna aprofundou-se, em sua fase contemporânea, levando o mundo, sobretudo a sociedade ocidental, a uma crise cultural. Esta exige, em maior grau, a adaptação de pessoas e instituições às “alienadas e alienantes relações sociais” (DUARTE, 2001, p.9), orquestradas pelo capitalismo contemporâneo, globalizado e neoliberal.

Sob o processo de dominação e controle da ideologia dominante, principalmente do ideal de manutenção da burguesia, podemos identificá-lo expresso, por exemplo, no slogan de que “as coisas são como são”, e de que não existe outro caminho, a não ser o “[...] da total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado”. (DUARTE, 2001, p.6). Neste bojo, em nossa sociedade, forjam-se agências sociais volvidas a realizar uma educação “elementar”, que se concretiza como paliativa, na medida em que difunde a ideia de que as pessoas estão tendo acesso a direitos, a vida está melhorando, de que estão estudando mais, com a menção de manter a sociedade na sua posição de aceitação, de conformismo.

Vemos então, com a explanação de Duarte (2001, p.6-7) que:

[...] são acionados vários tipos de agências sociais voltadas para a difusão de conhecimentos elementares que produzam determinadas atitudes imediatas no cotidiano dos indivíduos, atitudes essas que se traduzam em amenização, a baixo custo, de problemas sociais gerados pela miséria. São informações relativas, por exemplo, a questões no campo da saúde e da alimentação.

O capitalismo, nos esforços por sua manutenção e expansão, de acordo com o autor, lança mão de “campanhas educativas” a fim de evitar que os problemas e conflitos que emergem fujam do controle, e, ao mesmo tempo e, por outro lado, difunde ideologicamente a crença de que a vida prospera continuamente e de que todos podem ter acesso igualmente a esse “crescimento”. Com isso, o objetivo está em manter níveis de consciência factível de ser manipulada e dar a população “[...] ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social.” (DUARTE, 2001, p.7).

Com esta conjuntura, ao viver numa sociedade sob o controle da classe dominante, uns poucos dominam, controlam as vias de acesso ao saber e definem para muitos o quanto de conhecimento pode ser socializado, de maneira a manter as divisões sociais econômicas, culturais e um nível de consciência adequado à manipulação ideológica, conservando os sujeitos adaptados às exigências colocadas na sociedade de consumo.

Como bem esclarece Manacorda (2010, p.127):

[...] na sociedade dividida em classes, isto é, na sociedade em que o trabalho está dividido e em que essa divisão se apresenta, essencialmente, como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, ou como divisão entre campo e cidade, o ensino e o trabalho aparecem também divididos, como dois termos até antagônicos. A escola – mas é obvio que o emprego desta palavra é anacrônico quando aplicado a épocas mais antigas e sobrepõe-se novos sentidos para instituições marcadamente diferentes das que modernamente recebem esse nome- enquanto estrutura específica de formação de um determinado tipo de homem dividido, nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à sua formação; não existe para as demais classes. Apenas as classes possuidoras têm essa instituição específica que chamamos de escola e [...] apenas a pouco tempo, ou seja, aproximadamente a partir do início da Revolução Industrial, começa a tornar-se em perspectiva, uma coisa de toda a sociedade.

Na assertiva de Manacorda podemos ver que a desigualdade de distribuição da riqueza material também se configura na distribuição do conhecimento, de forma a conformar e manter a distância entre os detentores do poder e os dominados.

Tem-se falado muito, e ainda se fala a toda hora, da oposição entre a escola do trabalho e a escola do doutor, entre a escola desinteressada e a escola profissional – e, nesse contexto, é oportuno e tem sentido o discurso sobre duas culturas – mas, na realidade, por milênios, a oposição tem se dado não entre escola e escola, mas sim entre escola e não escola. Ou, para usar uma expressão quase marxiana, a escola se coloca frente ao trabalho como não trabalho e o trabalho se coloca frente à escola como não escola. (MANACORDA, 2010, p.127)

A educação escolar ao estar vinculada aos ideais pelos quais a escola ganhou repercussão, de formar os indivíduos para se engrenarem na sociedade posta, se organiza de forma a propiciar um ensino conivente com essa sociedade e com o domínio do conhecimento e da cultura convencionado de fato a poucos, embora divulgado como um direito de todos, assim como ocorre com os demais bens materiais da humanidade.

De acordo com Duarte (2001), o ideário pedagógico contemporâneo, definido pelo mote “aprender a aprender”<sup>15</sup> é expressão da crise cultural no terreno educacional. É uma tendência hegemônica mundial em resposta a um mundo globalizado que leva ao esvaziamento do indivíduo, inserido em um universo ideológico que naturaliza a concepção de mercado e as relações entre sujeito e sociedade.

Na acepção do autor, o núcleo essencial proposto junto ao ideário do lema “aprender a aprender”, requer um relativismo científico que leva ao “[...] esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o em um processo sem conteúdo.” (DUARTE, 2001, p.9). Desvaloriza-se a “[...] transmissão do saber objetivo, na diluição do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar.” (p.8). Em consequência, num processo de alienação, como indicam Klein, Silva e Mata (2011, p.250), há uma precária formação humana em razão do sistema capitalista alienar “a maior parte das pessoas das potencialidades conquistadas socialmente”.

Embalados por este lema, a educação escolar das pessoas com deficiência, fundadas por explicações biológicas e centradas no deficiente, de que os mesmos não possuem as potencialidades e habilidades para realizar a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de condutas voluntárias – como as de iniciativa, questionamos de que modo estaria organizada e sendo realizada a mediação das atividades educacionais e, que

---

<sup>15</sup> Duarte (2001, p.133), ao discutir sobre a difusão e aplicação do lema “aprender a aprender” no cotidiano escolar, aborda que este se refere à necessidade colocada aos escolares sobre aprender a buscar, por si mesmo, entre as ofertas do mercado do conhecimento, as informações e os saberes necessários à adaptação a um determinado tipo de atividade. No “aprender a aprender”, conhecer é interagir, é trocar. Deste modo, o lema mantém grande sintonia com as ideias do homem como um comerciante e da sociedade como uma sociedade mercantil.

aprendizagens e desenvolvimentos são objetos do trabalho docente e quais de fato são concretizados? Sob este ideal, de diluição do papel docente, que tipo de formação humana – dos alunos e dos professores estaria sendo contemplada e realizada?

Sob as interferências dos aspectos apresentados acima, a educação escolar acaba por contribuir diretamente para uma maior adaptação às modificações e exigências do mercado econômico, das políticas e culturais, em suma à dinâmica do capitalismo, esvaziando-a da possibilidade de criticidade e de apropriação do que historicamente foi produzido pelo gênero humano.

Do ponto de vista educacional, o lema aprender a aprender [...], em vez da educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado. Assim como ao trabalhador é negada a propriedade dos meios de produção, só restando-lhe vender sua força de trabalho; assim como toda a produção é dirigida pelo valor de troca e não pelo valor de uso das mercadorias; assim também os conhecimentos transmitidos pela escola [...] o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pelo qual é aprendido [...]. (DUARTE, 2001, p.156).

As implicações desse processo, repercutem em toda a extensão da vida e de relações dos sujeitos (deficientes ou não), seja na escola (especial ou não), no trabalho, de maneira que:

O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalista. (DUARTE, 2001, p.156).

A escola pode estar a serviço de cumprir com a função de “alfabetizar”, de escolarizar a população de maneira a torná-la e mantê-la apropriada à continuidade das condições instauradas. A burguesia ao tomar a educação escolar como instrumento, com fins de conservar-se como hegemônica, busca:

De um lado, [...] manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada

das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo. (DUARTE, 2001, p.7).

Estaríamos, então, diante da propagação de relações escolares adequadas às relações de mercado e reproduzindo-as, com a defesa de que a sociedade, a cultura, os produtos, o conhecimento estão em constante e cada vez mais acelerada mudança, sendo fundamental acompanhá-las e absorvê-las. Deste modo, como segue explicando o autor, os indivíduos em geral e, aqui se incluem os alunos, os professores devem estar aptos a viver numa sociedade com tais características, devem estar continuamente consumindo. Afinal, de algum modo, todos são consumidores e, “o consumidor deve estar sempre apto a comprar um modelo mais novo de um determinado produto, a experimentar outra marca, a sentir a necessidade de um novo tipo de produto.” (DUARTE, 2001, p.157).

Com esse modo de pensar, sempre apregoado como a ‘superação do velho’, do ‘tradicional e do decadente’, as consequências, ou as marcas derivadas dessa concepção de homem e de conhecimento, principalmente, em uma sociedade que se caracteriza pelo consumo açodado da última mercadoria em oferta, vão se estruturando nos indivíduos de modo muito intenso. (NAGEL, 2012, p.17, destaques da autora).

Neste prisma, o indivíduo necessita também ler, estudar, preparar-se e formar-se sob o julgo do que está na moda, sobre o que estão dizendo, ainda que este dizer sobre, possa não ser garantido por muito tempo, à revelia do que está por vir, do que será anunciado, “em breve”, como “verdade” “A louvação ao ‘aqui e ao agora’ deixa de ser discurso fenomenológico para ser a prática mais consistente da economia liberal.” (NAGEL, 2012, p.18, destaques da autora).

Essas acepções, “modismos” (que representam as perspectivas homogêneas de determinada sociedade) também podem ser vistas transpassando pelo trabalho do professor da educação especial, de maneira que, ora deve-se trabalhar a oralidade dos deficientes auditivos, ora é incabível, ora deve-se trabalhar com a língua de sinais...; ora deve-se deixar os deficientes conviver em sociedade, ora segregá-los, ora deve-se integrá-los, ora incluí-los. É importante termos em conta que as compreensões e relações estabelecidas com a deficiência e, nesse caso, incluem-se a educação escolar, estão pautadas nos limites que a sociedade de classes e de propriedade privada dos meios de produção fixam aos indivíduos. Tais limites, dadas as características promulgadas por esta sociedade, negligenciam, por vezes negam, o entendimento de que o desenvolvimento dessas pessoas não é algo que decorre exclusivamente dos sujeitos (como algo eminentemente biológico), mas uma condição social,

cultural, histórica, o qual requer a crítica às suas bases materiais e o reconhecimento dos impedimentos sociais ao desenvolvimento da “deficiência do sujeito”.

Precisamos saber que conteúdos, conhecimentos estão sendo possibilitados e apropriados nas escolas (entre os tantos historicamente construídos), na formação de professores, para que se orientam, que relações estabelecem com a realidade e com a sociedade vigente. E, até mesmo se, se apresentam como instrumentos para desvelar as condições materiais de existência, as quais são apontadas como se fossem resultantes diretas das ações dos indivíduos e desconectas da história de constituição do sistema capitalista.

Apoiados em Nagel (2012, p.18), trazemos um outro aspecto das relações estabelecidas com o conhecimento, em que os indivíduos na sociedade atual apresentam um descompromisso com o conhecimento, tornam-se colaboradores com a manutenção das coisas tais como estão.

Desinteressados pela ciência, sem ânimo para reflexões, defendendo sempre a relatividade, a diversidade, a fragmentação, a esquematização, o estilo pessoal, mostram-se, de certa forma, indisponíveis para a busca do conhecimento como para a prática de operações mais complexas ou mais consistentes relativas ao mundo em que vive.

Em relação às limitações e conduções empregadas pelo capitalismo e que se concretizam no processo de escolarização, no sentido das discussões trazidas por Duarte, as autoras Eidt e Cambaúva (2011, p.48) afirmam sobre a importância em “[...] frisar que, no limite, o relativismo científico e filosófico tem conduzido ao questionamento da existência da escola enquanto transmissora de conhecimento.”

Escola essa que é parte de uma história e sociedade que tem uma riqueza de produção material e intelectual, mas que nem sempre se constitui como mediadora da apropriação dessa riqueza.

De fato, não obstante vivenciarmos uma época sem precedentes na história da humanidade no que tange à criação de bens materiais e simbólicos – que potencializam extraordinariamente os recursos da ação do homem sobre os objetos de seu trabalho – verificamos, simultaneamente a mais extrema situação de alienação humana. (KLEIN; SILVA, 2012, p. 37).

Vemos com isso que a tendência ao esvaziamento, no que se refere à função social da escola de possibilitar a apropriação do conhecimento desenvolvido no transcurso histórico cultural da humanidade, coaduna-se com o esvaziamento das relações sociais, marcadas pelo imperativo da necessidade de mudanças constantes, de fluidez, de se adaptar ao movimento de

todas as coisas. Na educação escolar, as diferentes teorias se combinam, se excluem, pois vale tudo e, muitos professores, na *teoria* defendem uma perspectiva de homem, de educação, de deficiência, de sociedade, de cultura etc. (levados por modismos explanados em discursos sobre que teorias devem dizerem-se adeptos naquele momento) e na *prática*, mal conseguem se apropriar de determinada teoria, de determinada prática e ela já não serve mais.

A educação escolar necessita da consistente e constante realização de estudos, do aprofundamento teórico – para além de modismos e até mesmo na busca por compreendê-los, decifrá-los – que subsidie o entendimento da atividade docente e das possibilidades de sua atuação, da função da escola e sobretudo da importância que tem o conhecimento para o desenvolvimento e ampliação das funções psicológicas superiores tanto dos alunos quanto dos professores.

Entretanto, vemos que as desigualdades da riqueza material se efetivaram também na distribuição da riqueza intelectual desenvolvida ao longo da história de nossas gerações e com isso, temos a continuidade de existência das classes antagônicas. Ergue-se a possibilidade de um complexo processo de controle engrenado pelas classes dominantes em que se define, como alerta Duarte (2001, p.7): [...] quanto do conhecimento possa e deva ser difundido, para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica [...].

Nesta mesma direção de análise trazemos as contribuições de Leal e Souza (2014, p.27):

A sociedade em que vivemos, dividida em classes sociais antagônicas, tem em sua base um conflito inevitável, pela natureza das relações de produção, em que uma classe domina os meios de produção e a outra detém apenas a força de trabalho. Essa situação conflitante e inevitável, inerente ao modo de produção capitalista, determina que o conhecimento seja mistificador e lacunar, pois a dominação de uma classe sobre a outra e o conflito fundante devem ser obscurecidos e até negados. Essa é a maneira mais eficiente de dominação através do conhecimento, que produz um consenso e a universalidade das ideias, que obscurecem a realidade dos fatos.

Educação essa, que mantém cada homem (burguês e proletário) na posição social de que lhe é de “direito” – suas condições e possibilidades individuais, assim os colocam – no seu “devido lugar” e, conseqüentemente, com a educação escolar e o acesso às diferentes atividades sociais proporcionais às suas condições de acesso (dadas as capacidades de cada um), desenvolvendo as aptidões especificamente humanas e os diversos instrumentos “necessários e apropriados” a fim de manter a sociedade em seu movimento.

Como elucida Leontiev (2004, p.291), podemos notar a importante função da educação ao entendermos que quanto maior o progresso da humanidade, mais se acumula e se enriquece a prática sócio-histórica e “mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” e, com isso, “o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta”. Portanto, cada nova etapa de desenvolvimento da humanidade, exige uma nova etapa de desenvolvimento da educação, a qual modifica o tempo, desenvolvem-se outras e novas estratégias e métodos, os currículos de estudo se ampliam e a ciência pedagógica se adequa e se desenvolve em apelo às transformações da humanidade.

Pode-se, portanto, como afirma o autor, avaliar “[...] o nível de desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente.” (LEONTIEV, 2004, p.291-292).

Encontramos, todavia, sociedades diferentes e diferentes tipos e níveis de educação oferecidos, muitas vezes para aquém de seu potencial e desenvolvimento histórico. Na história nem sempre vemos caminhar juntos o esclarecimento do que deve ser feito e realmente o que se faz, haja vista as contradições e interesses que emanam na sociedade.

Isto porque “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 2007, p.9). É, por outro lado, produto e produtora da sociedade.

Assim quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E, esta é a sua força. (BRANDÃO, 2007, p.10).

Entretanto, ao destacar a função reprodutora e conservadora da educação, em subserviência ao respectivo sistema que a forja, não se pode olvidar das contradições que permeiam a relação entre sociedade e educação, as quais, paradoxalmente, podem gerar e/ou corroborar para a constituição de teorias e práticas educativas críticas, se houver as devidas condições materiais e intelectuais para isso.

Como indicam Rossato e Rossato (2011, p. 286) sobre as contradições produzidas no interior da escola, conectadas ou não com as reproduções encontradas na sociedade,

[...] o conceito de reprodução aplicado à escola a partir dos defensores mais radicais do crítico-reprodutivismo, poderia demonstrar-se limitado para dar conta da diversidade do que ocorre no interior da instituição escolar, uma vez que expressa processos exteriores que se impõem aos indivíduos de forma unilateral; devendo, dito conceito de reprodução ser combinado com o de - apropriação - que expressa processos reais que ocorrem a partir dos sujeitos individuais que vivenciam diariamente a instituição.

Ao reconhecermos, por vezes, o processo de alienação e de reprodução que a educação escolar participa e também contribui para manter, não ancoramos na escola e não depositamos na mesma apenas esta marca. Concordamos com Saviani (2007b) que a educação escolar possa se constituir numa *atividade mediadora no cerne da prática social global, de maneira que possam ser articuladas educação e sociedade* e de que a educação escolar possa ser colocada a serviço das relações sociais de produção que elevem e comungue com os interesses das classes populares. É claro que as proposições apontam “na direção da sociedade em que esteja superado o problema da divisão do saber” (p.80).

Não obstante, como já constatamos em estudo com a educação especial (ROSSATO, 2010), o ensino organizado para essa modalidade de ensino nem sempre se constitui como atividade mediadora, pois, como indicam os professores as atividades com os alunos, em geral, estão voltadas para a realização de práticas cotidianas, concretas, simplificadas, pois seus alunos são possuidores de incapacidades biológicas irreversíveis, as quais não os competem para abstrações, para o ensino de conteúdos, quanto menos de conteúdos que articule educação e sociedade, de forma a conduzir a crítica dessa relação. Contudo, como veremos na história de constituição da educação especial, a atual, ainda que revele avanços, mudanças, continua a manter os fracos no lugar dos fracos e, com os fracos, com uma educação distante de uma perspectiva transformadora e de estar orientada à uma formação igualitária.

Com a manutenção de uma educação dessa estirpe, não vemos o engajamento e o compromisso com o rompimento do paradigma de que o pobre, o deficiente (pobre) necessita (dadas as suas condições) de uma educação pobre e limitada e, assim, mantém-se uma visão de matiz naturalizante da condição humana, da condição da deficiência, da condição da atividade docente.

Nas discussões apresentadas pontuamos que o trabalhador acumula muitas contradições, dadas as tantas vivenciadas na sociedade, no sistema educacional, na sua própria prática educacional, bem como em sua vida pessoal. Em consonância a isso, o trabalhador, nem sempre consegue ter as condições, pela alienação em que se encontra, de perceber,

quanto menos fazer a crítica ao emaranhado a que se submete. Acumula muitas perdas, sejam materiais, intelectuais, subjetivas, as quais, como afirmam Klein, Silva e Mata (2011, p.248), flagelam a condição humana na sua capacidade de “definir objetivos para a sua atividade, de orientar sua atividade por uma finalidade previamente estabelecida por ele mesmo e, logo, perde a possibilidade de autoconduzir sua própria atividade laboral.” Com o processo de alienação o trabalhador, no caso, o professor fica sem condições de realizar um trabalho, na Educação Especial, que realmente cumpra com sua função social de possibilitar a apropriação do conhecimento historicamente constituído pela e na história da sociedade; contraditoriamente nem ele em sua formação inicial ou continuada tem as mediações que articule a apropriação de conteúdos teóricos-práticos, os mais desenvolvidos, então como promover tal função, ou seja, a formação *plena* de seus alunos?

Tais educadores necessitam, anteriormente e ao longo de sua prática, se apropriarem das condições materiais e intelectuais que possam subsidiar a atividade docente e que a mesma esteja “[...] orientada para uma formação humanística que alie teoria e prática, ciência e técnica e lhes garanta uma compreensão sócio-econômica-política capaz de orientá-los na transformação de sua condição de classe.” (KLEIN; SILVA, 2012, p.37).

Aita e Facci (2011, p.1) ao discutirem sobre a constituição humana e a importância da educação escolar nesse processo, salientam que se o homem não nasce pronto, ou seja, “dotado de todas as características que o faz homem, a educação é destacada enquanto meio pelo qual este homem apropria-se da cultura e se desenvolve enquanto ser humano”. Então, pode ter na educação, se devida e intencionalmente propiciada, as mediações para tornar-se um homem que, mais do que reproduz a sociedade, pode também transformar-se e transformá-la.

A educação escolar, enquanto comprometida com e compreendida como instrumento de apropriação e objetivação da cultura, nos processos de mediação que promove, pode e deve contribuir para a concretização do que entendemos por lógica dialética da constituição humana: “o ser humano se faz homem na relação com os outros homens”, se “cada indivíduo aprende a ser um homem” (AITA; FACCI, 2011, p.10), é necessário, para tanto, que adquira “o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade”. (LEONTIEV, 2004, p.285). Isso induz ao fato de que o indivíduo “[...] precisa, portanto, ser educado”. Indução que aprofunda Saviani (2007a, p.154) ao afirmar que “a origem da educação coincide, [...] com a origem do homem mesmo”.

Portanto, é válida a premissa de que o homem não se faz naturalmente, ao contrário se faz ser humano, produz sua existência e também a sociedade nas suas relações sociais, em

atividade, no trabalho, ou seja, num processo educativo. “A partir desta concepção de constituição social do homem, nota-se a importância da escola no processo de humanização” (AITA; FACCI, 2011, p.1).

Como aponta Leontiev (2004), os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo das gerações são transmitidos por meio da educação. Com o acesso e apropriação, numa vertente crítica, à ciência, a arte, a filosofia o sujeito, dito normal ou deficiente, pode ter possibilitadas as condições materiais e intelectuais de questionar e fazer movimentar o cotidiano em que se instaura a ideologia de que as desigualdades sociais são irreversíveis e simplesmente fazem parte de nossa sociedade e com a qual apenas temos que conviver. E, como já dissemos anteriormente, isso não está ocorrendo em razão das políticas educacionais, da desigualdade econômica, cultural, social, das possibilidades de apropriação ao conhecimento que não são comuns, ou seja, para o proletário, o pobre temos as escolas “carentes” de conteúdos, de estrutura, de recursos humanos, de instrumentos adequados, de professores com formação que possibilite o seu acesso, bem como, de seus alunos ao conhecimento fecundo e amplo (das ciências, da arte, da filosofia, da política) que leve à descortinar a prática social, as determinações mais amplas, e que possa ser mediador de transformações sociais, culturais e econômicas.

Considerando que o emperramento do desenvolvimento sócio-econômico constitui um problema geral da sociedade, atingindo, a longo prazo, parcelas cada vez maiores de sujeitos, entende-se que novas formas de organização social interessam, em última análise, ao conjunto da humanidade e, assim, postula-se uma perspectiva educacional transformadora, voltada para uma formação igualitária e abrangente para todos e, ao mesmo tempo e harmoniosamente, capaz de contemplar as diferenças individuais relevantes para a educação. (KLEIN; SILVA, 2012, p.38).

Ainda que a educação escolar traga em si as contradições presentes na sociedade e da própria constituição e condição humana, não deixa de ser fundamental para o processo de emancipação humana. Nas contradições do “encarceramento”, limitação e alienação da educação, estão também dadas suas possibilidades de rompimento, de rasgar o véu das ideologias que forjam o cotidiano dos sujeitos, sejam escolares, sociais.

Ainda que expressamos acima a inadequação da educação escolar enquanto mediadora na reversão das desigualdades dessa sociedade. Lembramos que contraditoriamente a educação se constituiu e se constitui como a principal fonte oficial e institucional de humanização do homem moderno e/ou contemporâneo, ou seja, é o meio pelo qual, primordialmente, “[...] o homem atual apreende as formas socialmente construídas de

transformação da natureza [...]” (AITA; FACCI, 2011, p.10). Saviani (2009, s/p) corrobora a ideia ao afirmar que, “parece, pois, que estamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação”. Ou seja, como instituição responsável por propiciar as mediações necessárias à apropriação e objetivação do saber, da riqueza da cultura humana, ainda que não se constitua uma realidade para todos os sujeitos humanos (indiferente de sua capacidade física, intelectual).

Nesse sentido, pode-se dizer que a atual sociedade progressivamente transformou as antigas escolas em uma instituição moderna, em uma nova entidade, dedicada, sobretudo, a contribuir para a consolidação de uma nova ordem política, social, econômica e cultural, orquestrada pela ideologia liberal hegemônica. Um espaço formativo apto a satisfazer as emergentes necessidades materiais e ideológicas, sistematicamente desenvolvidas em sintonia com um novo mundo que se avizinhava, apropriando-se processual e progressivamente, de um espaço e de um tempo que se curvou à classe burguesa, que a engendrava na história do mundo ocidental.

Passaremos a elucidar o processo pelo qual a escola se tornou e se efetivou no modelo atual. Elucidação essa, que nos fornece elementos para compreender a constituição da educação, indiferente à modalidade de ensino a que se presta a oferecer.

### **2.2.1 Do processo de constituição da escola moderna meritocrática à necessidade de sua superação: elementos para a compreensão da educação especial**

A educação escolar moderna na qualidade de uma das organizações mais importantes para o processo específico de humanização alçou, talvez, um dos mais altos graus na valorização institucional, aclamada por guerras e revoluções liberais que destronaram a aristocracia em favor da burguesia; condecorada a formar o chamado homem moderno, cujo decurso histórico o transformou e o transforma em contemporâneo; definido como o ser humano “apto” a responder hegemonicamente, e, por vezes, contra-hegemonicamente, às demandas (sociais, políticas, econômicas e culturais) requeridas pela sociedade capitalista.

Desse modo, historicamente puderam ser inscritas mudanças na educação escolar, de uma educação definida e difundida para poucos, para uma defendida para “toda a população”, ainda que, em sua história permanecesse por muito tempo, no discurso e distante de ser pública e gratuita para todos. E, nesse percurso de transformações a educação promulgada às

peças com deficiência teve a mesma marca, ainda que num volume muito menor, assim, inicialmente aconteceu voltada, muito mais, à elite dominante e depois defendida como um direito de todos.

O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação profissional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. (SAVIANI, 2007a, p.157).

O projeto de escolarização próprio da era moderna, como uma alternativa às poucas práticas (instituídas) pedagógicas medievais, não surgiu de modo desavisado. Antes de expandir-se e consolidar-se, como política oficial dos emergentes estados nacionais, esse modelo já avançava progressivamente, mediante o processo de construção da modernidade, impulsionada por uma Europa reformada, dualizada entre catolicismo e protestantismo.

No arcabouço deste dilema, em se tratando da área educacional, pode ser visto germinar a substituição do *modus italicus* de ensino pelo *modus parisiensis*. Tal mudança significou caminhar rumo ao alcance de uma nova organização escolar, a qual desintegrou as áreas de conhecimento, especializando-as e, em paralelo, também fragmentou o tempo de formação escolar, o qual passou a ser realizado e organizado em séries, anos, ciclos etc.

O modelo de organização escolar que, em geral, constitui o atual e hegemônico sistema de ensino, podemos dizer que é o seriado. Sendo que este dá forma e vida aos currículos escolares e, tem a meritocracia como elemento essencial à sua manutenção, consubstanciada por meio de avaliações que abonam o sucesso ou fracasso escolar. Este sistema, com o discurso de democracia e de igualdade, versa o fundamento para justificar, como correto/adequado/justo, as posições sociais e políticas dadas pela nova sociedade emergente e, assim, mantê-las.

Curiosamente, a origem desse sistema de ensino pode ser visto no trabalho educacional empregado pelos jesuítas, ou seja, paradoxalmente, representantes católicos contribuíram para a elaboração e expansão de um modelo de organização didática do ensino escolar que levou a bancarrota o sistema educacional medieval.

Compreendemos que o *modus italicus* de ensino, consistia num método pedagógico cuja aprendizagem ocorria através de uma relação individual entre preceptor e discípulo, orientado para a realização de um trabalho educativo “artesanal”, do mesmo modo que as escolas do mundo antigo. (ALVES, 2005, p.22). Método esse que representou as primeiras

tentativas (não institucionalizadas) – individuais e reservadas à elite, – de escolarização das pessoas com deficiência.

Para melhor compreender essa forma de ensino, trazemos que o *modus italicus* de ensino,

Caracterizava-se por não seguir um programa estruturado e nem vincular a assistência dos discípulos a determinada disciplina. Esses podiam passar de uma a outra disciplina sem necessidade de preencher qualquer tipo de pré-requisito. Basicamente esse método implicava a presença de um preceptor que ministrava instrução a um conjunto de discípulos que eram reunidos independentemente das eventuais diferenças de níveis de formação e das idades de cada um. No entanto, já que as diferenças existiam, lançava-se mão de estudantes mais adiantados ou de instrutores para acompanhar os discípulos em fase de iniciação (SAVIANI, 2008, p.52).

Diante das características anunciadas, evidenciamos que no ensino utilizavam, no período, de técnicas empregadas pela produção artesanal, por isso, um mestre arcava com a formação integral de seus discípulos, do começo ao fim, como um todo. Ensinava, portanto, a ler, escrever, contar e responsabilizava-se por sua formação humanística, filosófica, ética, religiosa, física, matemática etc. Desse modo, mesmo que diversos mestres se reunissem em um mesmo espaço, chamado escola, eles continuavam ensinando seus discípulos de modo avulso. Eram artesãos da educação, generalistas e independentes e, não especialistas manufatureiros do ensino.

Portanto, o mundo ocidental não havia inventado, ainda, a divisão didática do trabalho educativo, principal característica da escola moderna, que passou a existir através do *modus parisiensis* de ensinar; o qual pôs fim ao *modus italicus* e à escola antiga e medieval, por ser “o germe que impôs uma incipiente forma de divisão do trabalho ao conjunto do trabalho didático” (ALVES, 2005, p.39). Notamos aqui que a educação escolar não acontece desvinculada do modo de produção de bens materiais existente na sociedade e nem da forma de sua organização, de maneira a refleti-los no modo como se produz o conhecimento.

Enfim, o processo de substituição do *modus italicus* pelo *modus parisiensis* de ensinar, surgiu da necessidade de superar um ensino individualizado e artesanal, por um coletivo e manufatureiro, ocasionando uma tensão histórica entre esses dois modelos, propiciada pela decomposição do feudalismo. Com as mudanças ocorridas na sociedade eram requeridas modificações também na forma de organizar e realizar o ensino.

Podemos ver na história de constituição e expansão do *modus parisiensis*, que representava, dentre outros, a disputa por poder, que também se instaurava na educação

escolar. A Igreja Católica, compelida frente ao avanço da reforma protestante e do mercantilismo, em 1534, cria a Companhia de Jesus, liderada pelo Pe. Inácio de Loyola, a qual buscava, por meio da educação, uma forma eficiente de “contra-atacar” os reformistas; momento em que a educação escolar ganha um forte peso político e ideológico, levando-a a não mais organizar-se de modo esporádico ou casuístico. (ALVES, 2005, p.56)

Os fundadores da Companhia de Jesus criam diversas escolas que passam a utilizar-se do *modus parisiensis* de ensino. O contato com essa forma de ensino ocorreu por meio dos estudos na Universidade de Paris, empregado durante uma reforma realizada por Pedro Crockaert (um escolástico do início do século XVI), que estabeleceu a prática de reunir e distribuir os estudantes de acordo com seus níveis de domínio de estudos. Criam-se diferentes níveis para distintos alunos em suas capacidades e domínio de conhecimento, distribuídos nas “etapas” equivalentes aos mesmos, numa direção à gradual homogeneização dos grupos, das classes escolares.

Com esta nova direção na Universidade de Paris,

Foram, então, organizadas classes homogêneas, e os educadores começaram a se responsabilizar por certas matérias e por certos níveis de escolarização. No exercício do magistério, começam, portanto, a especializar-se. Ao mesmo tempo, como decorrência, as salas de aula passaram a configurar-se com precisão (ALVES, 2005, p.109).

Desde 1548, com a fundação da primeira escola jesuítica, em Messina, localizada na Sicília, Itália, a Companhia de Jesus passou a usar o *modus parisiensis* de ensinar, o qual ganha forma definitiva na *Ratio Studiorum*. Documento que institucionalizou a pedagogia dos jesuítas, através de 467 regras que englobavam todas as atividades de ensino e dos profissionais, diretamente ligado ao ensino jesuítico: provinciais, reitores, prefeitos de estudos ou supervisores, professores, disciplinas, provas escritas, prêmios, castigos, bedel (inspetor da disciplina e da ordem), alunos etc. (SAVIANI, 2008).

Assim, os colégios dos jesuítas agruparam os alunos em classes distintas, segundo níveis de capacidade ou adiantamento nos estudos, gerando uma homogeneidade dentro das classes. O método permitia diferentes professores assumir diferentes classes, ministrando disciplinas distintas.

Desse processo, resultou, com o tempo, a fixação de níveis de escolarização, que desencadeou a elaboração de planos ou programas de estudos de alcance horizontal e vertical, extremamente uniformizados e obrigatórios. (ALVES, 2005). Sob o nosso olhar, ao longo do tempo, tal processo acabou também por contribuir com a divisão e identificação dos alunos

considerados “mais fracos” e incapazes de acompanhar os níveis definidos como adequados e esperados, numa homogeneização das classes escolares e possivelmente colaborou para a “identificação” dos alunos ditos deficientes.

A nova didática criou o que atualmente denominamos de escola tradicional. Castigava os faltosos, estimulava a delação, premiava e condecorava aos talentosos que seguiam regularmente os estudos aprofundando-se nas áreas que melhor se saíssem. Ao mesmo tempo, os alunos poderiam receber anos adicionais de estudos e, ao final, defender teses e receber títulos. Uma prática, à época, extremamente nova que buscava revelar e incentivar talentos através do esforço pessoal e, não necessariamente por dons naturais ou divinos (ALVES, 2005). Configurando por outro lado, uma nova forma de compreender o homem, bem como, sua capacidade, podendo ser visto como um ser ativo, detentor de (in) capacidades, “de seu próprio destino”.

Enfim, a partir dos Jesuítas, a escola ganha, paulatinamente, visibilidade, “independência e autonomia”, emergindo uma nova arquitetura escolar, com salas de aula e espaços próprios para a administração. Aos poucos a Igreja passa a ser um apêndice das escolas, invertendo a lógica medieval, sobretudo, a de durante o período da escolástica, com um espaço institucional que reúne sob o “mesmo teto”, seminaristas e leigos, os quais buscavam alcançar formação humanística e estudos superiores.

Portanto, a *Ratio Studiorum*, pode ser considerada como precursora de uma racionalidade manufatureira pedagógica que criou “[...] uma organização escolar da qual ainda somos herdeiros e cujos desdobramentos redundaram em problemas crônicos como a seletividade, o fracasso escolar e a exclusão (SOUZA L, 2010, p.115-116). Seletividade que afeta diretamente aqueles alunos que de algum modo não conseguem acompanhar este modelo de ensino e de organização escolar, implicando posteriormente a necessidade de uma modalidade de ensino específica aos mesmos.

Comprendemos que

*O modus parisiensis* contém o germe da organização do ensino que veio a constituir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização constituindo as séries e programas seqüenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor (SAVIANI, 2008, p.52).

Os Jesuítas pressionados por um momento histórico específico se lançaram na missão de educar as novas gerações, através de uma didática moderna (mas com um conteúdo medieval) que os colocou na vanguarda de um processo que resultou na produção da escola

moderna – em nível didático. Por isto, o êxito educacional da Companhia de Jesus, para fins de consolidação do mundo moderno é imensurável. Francis Bacon, precursor do empirismo e da moderna pesquisa científica e experimental, considerou o ensino dos jesuítas como o mais avançado em relação à época. (ALVES, 2005, p.57-58).

O fato é que os jesuítas, no início do século XVI, ao expandirem a divisão manufatureira do trabalho didático nas escolas, se anteciparam em quase um século a pedagogia moderna, posteriormente consagrada e sistematizada na obra *Didáctica Magna*, de João Amós Comênio ou *Comenius* (1592/1670), publicada em 1627. A citada obra rendeu a Comenius o título de “Pai da Didática Moderna”, a qual foi apresentada como um “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, por propor um modelo de ensino que contrariava uma organização escolar elitista, privilégio de aristocratas e religiosos do sexo masculino e, fortemente cerceadora de conteúdos e saberes.

Segundo o autor, a *Didáctica Magna*, se constituía num processo seguro e excelente de instruir para a vida futura e presente; com economia de tempo, prazer e solidez; podendo ser oferecida em todos os lugares, a todos os gêneros, a nobres e plebeus. O que implicava a utilização de estudos que buscassem a verdade na natureza das coisas mecânicas e não em discursos de autoridades; que pudesse dividir o curso dos estudos em anos, dias, meses e horas. (COMENIUS, 2001).

Considerando a educação como algo necessário, a escola como uma importante instituição e o ensino como uma atividade possível e fácil, criticou o ensino de sua época: faltavam escolas, as existentes não recebiam a todos e ensinavam mal. Afirmou: “não são escolas, são padarias” e, seu violento método as converte em “espantalhos das crianças, ou câmara de tortura da inteligência” (COMENIUS, 2001, p.147).

Para Comenius devia-se ensinar de acordo com o desenvolvimento e capacidade das crianças, nada contra a vontade delas, com delicadeza e doçura, “sem pancadas”, “sem violência”, “sem desgaste” ou “barulho” (COMENIUS, 2001). Na perspectiva do autor, a escola deveria ser, pois, “uma oficina de homens”, semelhante à educação dada aos artesãos e operários que fixam “[...] aos seus aprendizes um certo tempo (dois anos, três anos, etc., até sete anos, conforme a sua arte é mais sutil ou mais complexa), e, [...] cada um, depois de instruído em tudo o que diz respeito àquela arte de aprendiz, torna-se oficial da sua arte e depois mestre”. (COMENIUS, 2001, p.458).

Comenius em resposta a um mundo que necessitava escolarizar rapidamente a um grande número de pessoas e ensinar coisas úteis “[...] procurou desenvolver um método capaz de ensinar tudo, o mais rápido possível, a um maior número de pessoas, com o menor gasto

possível”. Por isso elaborou um método caracterizado “[...] pela possibilidade de um único professor ensinar menos e os alunos, em maior número aprenderem mais, em menos tempo”. (PILETTI; ROSSATO, 2010, p.19). Poderíamos ver traços do período de produção industrial que germinava naquele período e que requeria mais agilidade na fabricação de produtos e na “formação” de pessoas.

Para tanto, a organização escolar deveria funcionar sob o aspecto de um relógio, ensinando tudo gradualmente, sem saltos, com a distribuição de professores por matérias, e os alunos em classes e, difundindo “[...] meticulosamente o tempo, de modo que a cada ano, mês, dia e hora seja atribuída a sua tarefa especial”; devendo observar “[...] estritamente esse horário e essa distribuição das matérias escolares, de modo que nada seja deixado para trás e nada seja invertido na sua ordem.” (COMENIUS, 2001, p. 225-227)

A partir de Comenius, a relação ensino-aprendizagem de acordo com Gasparin (1998, p.123) volta-se ao desenvolvimento da liberdade, da igualdade e dos “[...] interesses individuais de quem aprende, uma vez que as relações sociais capitalistas emergentes exigiam mão de obra diversificada”, e qualificada. No Capítulo XIX, denominado de Fundamentos para ensinar com vantajosa rapidez, Comenius (2001, p.297-298) afirma:

[...] quanto mais numerosos forem os alunos, tanto maior prazer e utilidade sentirão (para todos os que trabalham constitui um grande conforto ter muitos companheiros de trabalho), uma vez que se estimularão e se ajudarão mutuamente, pois também esta idade sente os estímulos da emulação.

[...] Numa palavra, assim como o padeiro, com uma só fornada de massa e aquecendo uma só vez o forno, coze muitos pães, e o forneiro, muitos tijolos, e o tipógrafo, com uma só composição, tira centenas e milhares de cópias de um livro, assim também o professor, com os mesmos exercícios, pode, ao mesmo tempo e de uma só vez, ministrar o ensino a uma multidão de alunos, sem qualquer incômodo. Do mesmo modo que vemos também que um só tronco é suficiente para sustentar e embeber de seiva uma árvore, por mais ramos que ela tenha, e o sol é suficiente para fecundar toda a terra.

Lancillotti (2003, s/p) ao trazer a luz os preceitos educacionais de Comenius aponta que o teórico defendia a possibilidade dos mais lentos serem atendidos em conjunto com os mais ágeis, desde que guiados pelos mesmos exemplos e regras. E complementa que:

Se o mestre artesão, a seu tempo, voltava-se para o atendimento individualizado de seu discípulo, o professor especialista, por sua vez, passou a utilizar ferramentas, como o quadro de giz e o livro didático, que lhe permitiram atender coletivamente a todos os alunos. A escola contemporânea homogeneizou o ensino. Tal qual a manufatura, a *oficina de homens* forja seu produto em grande quantidade e a partir de padrões de qualidade pré-determinados.

Assim, a educação para pessoas com deficiência, que se encontravam fora da *norma*, se estabeleceu em separado. Aos que erigiram a escola pareceu preferível não comprometer o funcionamento da *máquina perfeita*. Consideraram que essa educação poderia ocorrer em outra instância. Propôs-se, então, a criação de um *relógio mais lento*, para usar de um eufemismo.

Como nas relações de produção que se instauravam, era preciso agilizar o processo de ensino, de maneira a ensinar um maior número de alunos, o que afetava diretamente aqueles que não aprendiam no tempo colocado pela “máquina de ensinar”. Assim a atividade docente se configurava para aqueles que seguiam o curso e o tempo do relógio e progressivamente iam sendo discriminados os indivíduos fora do ensino, do mercado.

Assim, como explica Lancillotti (2008, p.100), denota-se o surgimento e a paulatina consolidação da atividade de ensino como, “uma atividade especializada, marcada por conhecimentos particulares tendentes à sistematização dos processos pedagógicos”. Vemos também ao longo de século XVII, com as transformações do processo de ensino, com a ciência moderna, com o fortalecimento do capitalismo, o desenvolvimento da “Escola Moderna, que passaria a apresentar estrutura e programas racionalizados tendo reconhecida sua função civil”. (p.109)

A escola, os professores necessitavam adequar-se a ordem vigente de produção, razão pela qual passam a ser defendidas e incorporadas as premissas das fábricas na educação escolar. Ideias e concepções como as de Comenius, deram bases teóricas para que surgisse, em fins do século XVIII, o chamado *ensino mútuo*, que perdurou até fins do século XIX, quando foi substituído pelo avanço (aperfeiçoamento didático e organizacional) das escolas seriadas.

O método do ensino mútuo, também conhecido de método inglês de ensino, ensino monitorial ou método lancasteriano, difundia-se com a possibilidade de escolarizar em menos de um ano cerca de mil alunos, de uma única vez, com um só professor e num mesmo espaço educacional. Escolarizava em série ou em massa e incorporava o *modus* da fábrica, da indústria, que tinha a ajuda direta dos próprios alunos (monitores). De acordo com esse método a escola constituía-se em uma singular e enorme “[...] sala de aula (um barracão ou grande salão) dividida em diversas classes sem biombos ou paredes – classes formadas apenas por bancos ou assentos escolares que, colocados em fileiras, agrupavam lado a lado os alunos, segundo seu nível de adiantamento e escolarização” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p.19). A divisão dos mais capazes, ágeis e “espertos”, dos que assim não se mostravam, já era notada e prescindia a nova ordem mercantil, com a qual os trabalhadores – professores necessitavam também se adequar.

Em suma, o método teve uma grande aceitação, considerado à época um sucesso, mostrou-se conveniente a um mundo que se modernizava e se industrializava e que precisava de indivíduos formados e aparelhados para tal, preparados para a nova forma de trabalho. Foi elogiado pelo filósofo Hegel, ganhou o mundo, tendo sido utilizado em países como Suécia, Inglaterra, Rússia, Portugal, chegando até a África, Oceania e América do Sul, no Chile e no Brasil. Em nosso país foi oficialmente adotado como método de ensino, definido na Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827. (PILETTI; ROSSATO, 2010).

Destarte, esse projeto de ensino, voltado a “pôr ordem ao homem” por meio da educação, com o fim de estabelecer ordem no mundo, transformou-se em “[...] uma arma contra o feudalismo e o pensamento pedagógico escolástico, predominantes até então” (GASPARIN, 1998, p.123). Além disso, houve a definição de um ensino prático e o império do manual didático para o professor e para o aluno em sala de aula, para que não se discuta os clássicos, nem tenha debates prolongados etc., e para que haja disciplina “[...] de modo que obedeçam com prontidão ao menor sinal do professor”. (COMENIUS, 2001, p.237 e Capítulo XIX - Fundamentos para ensinar com vantajosa rapidez). Portanto, a reforma da Universidade de Paris e os colégios dos jesuítas contribuíram diretamente para lançar a escola moderna, em sua atual organização e forma didática.

Todavia, coube à Reforma Protestante, através de Comenius, inspirado em Lutero, conceder ao ensino forma e conteúdo, ao sistematizar a teoria pedagógica que dominou a escola moderna e a produção ideológica da subjetividade humana moderna. Ou seja, um ensino gradual ou por etapas com classes homogêneas, ensino simultâneo (ensinamento coletivo), unificação de métodos e programas de ensino, um só professor por matéria ensinando a centenas de alunos. Assim, estava sendo orquestrada como deveria se organizar a atividade docente, a quem os professores caberiam ensinar e as relações de trabalho a serem estabelecidas, as quais deveriam se enquadrar na sociedade de classes antagônicas que se fortalecia.

Tal como caracterizamos, a escola moderna ao educar através de uma carreira seriada produziu uma divisão didática do conhecimento, da formação e das funções do docente (antes artesanal, realizadas na condição de preceptor e na forma de um trabalho complexo) assemelhando-se a produção da indústria manufatureira que produz em série (ocupando-se de uma pequena parte do extenso e complexo processo produtivo), através de um trabalho fragmentado, alienado, mecânico e especializado.

Segundo Barriga (2001, p.73),

Esta segmentação do trabalho educativo é o resultado de uma pedagogia industrial que se rege pelos princípios da divisão técnica do trabalho [...]. O professor, como artesão, perde a imagem integrada de sua profissão para converter-se em um operário a mais na linha de produção educativa. O professor não é escolhido por sua função intelectual, mas como operário de um sistema educativo que tem definida sua função.

Neste sentido, compreendemos como foi se caracterizando o sistema de ensino e o trabalho do professor, do que foi sendo compreendido como atributo e *modus* de se realizar a atividade docente, que se constituiu e dialeticamente se integrou no sistema de produção e contribuiu para a formação de novos trabalhadores, adequados cada vez mais às conveniências e exigências do processo industrial.

São engendrados processos em que o operário se modifica cada vez mais, em paralelo e correspondência direta às exigências de produção, às tecnológicas etc. e, o professor como um operário também modifica-se (enquanto sujeito e profissional), principalmente pela função em formar novos trabalhadores, já nos moldes do trabalhador que a indústria requisita. Assim, objetiva-se educando outros sujeitos numa condição diferente do que antes se compreendia por estudo, educação e apropria-se de novos conceitos, conhecimentos, técnicas, novas formas de ser professor – um trabalhador de um mercado que se lança e se solidifica, cada vez mais, e que tem como tarefa “preparar” os indivíduos para sua adaptação à nova ordem socioeconômica.

Esta perspectiva de “linha de montagem” criada pela educação moderna e organizada mediante uma carreira escolar, se consagrou tendo fortes aliados de controle, dentre os quais destacam-se os exames, as avaliações meritocráticas, que não surgem na escola (todavia, foram fortemente incorporadas pela mesma), mas, fora dela, como um instrumento de controle social. Os exames importados, no século XIX, para a pedagogia escolar, ganham *status* de um campo técnico independente, dedicado a mensurar, supervisionar e controlar cientificamente o saber, a ciência, a aprendizagem, para enfim, certificar e promover, produzindo em massa, alunos vencedores e fracassados (GARCIA, 2001; BARRIGA, 2001).

Esse sistema de controle alcança o professor, sobre quem recai a difícil responsabilidade de ensinar, manter a disciplina, avaliar e referendar o sucesso escolar ou não, ao mesmo tempo em que é constantemente avaliado em seu desempenho. Um trabalho complexo, que mais do que efetivar a atividade de “ensinar”, define sujeitos como (in)capazes de aprender e de ensinar, em razão do que, em determinado período, apresentam como resultado.

Enquanto a escola medieval não se dedicava especificamente à escolarizar as crianças, acolhendo-as em um mesmo espaço junto com outras crianças, jovens e velhos, indistintamente, a escola moderna se especializou em “educar” classificando-as, separando-as em idades/séries e em níveis de aprendizagem, criando um processo de escolarização, produzindo subjetividades mediante relações de poder e controle pelo conhecimento. E nesse processo, vamos tendo os indícios de que nessa escola que se fortalecia, expandia e se inscrevia como a ideal, gradativamente, iam sendo produzidas as pessoas, os grupos que não se enquadravam, que eram marginalizados, pois, avaliados como incompetentes para esse novo sistema escolar e de sociedade. Vamos então, conhecendo a atividade docente, o que competia e era requerido do professor e, a vazão cada vez maior, das pessoas com “deficiência” (que aprendiam de forma e num tempo diferente) que antes, provavelmente, poderiam passar despercebidas pelas exigências que se fazia para a sobrevivência e mesmo por ficar a cargo das famílias a passagem do ofício, o preparo para o trabalho; observamos ainda a instauração crescente da necessidade do professor que trabalhasse especialmente com aqueles alunos que não conseguiam acompanhar essa nova linhagem de produção da educação escolar.

Como resultado deste processo de desenvolvimento e afirmação da escola moderna temos a inversão de valores, dentre os quais, os das “relações de saber em relações de poder” (GARCIA, 2001, p.30). Isso acontece de “tal modo que apresenta como se fossem relações de saber, as que fundamentalmente são de poder” (BARRIGA 2001, p.58); processo que se dá, sobretudo, por meio da prática de exames (provas, testes e avaliações), num controle e classificação dos indivíduos, que de algum modo vão implicar nas relações com a deficiência e na produção e organização da educação especial.

Os chamados exames passam a ser denominados de avaliação e, segundo Garcia (2001, p. 30), o que se sabe é que “a primeira notícia de exame nos é trazida por Weber quando se refere ao uso pela burocracia chinesa, nos idos de 1200 a.C., para selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público. Para a autora portanto, “o exame aparece não como uma questão educativa mas como um instrumento de controle social” (p.30).

Trazemos as contribuições de Marx retratada na obra “Crítica da filosofia do direito de Hegel” (2010, p. 69-70, destaques do autor), que explica “O ‘exame’ [...] não é senão [...] o reconhecimento legal do saber cívico como um privilégio. O *exame*, [...] é apenas o *batismo burocrático do saber*, o reconhecimento oficial da *transsubstanciação* do saber profano no saber sagrado [...].” Entendemos que o exame, nesta via, então, nada mais é do que um

instrumento para camuflar as desigualdades e promulgar as diferenças como se fossem naturais, validadas por um saber que se instaura como verdade.

Em relação às discussões apresentadas, trazemos para o diálogo François Dubet (2008) que em sua obra *O que é uma escola justa: a escola das oportunidades?* fez uma análise crítica acerca do desenvolvimento da educação escolar, a partir de uma realidade encontrada na França<sup>16</sup>, mas que pode contribuir para a compreensão da produção de nossa realidade social e escolar.

Segundo Dubet (2008), a escola historicamente passou de um sistema elitista de acesso (chamado por ele de elitismo republicano) para um sistema de igualdade das oportunidades. Fato que na França teria se dado efetivamente na década de 1960. Entretanto, o resultado prático disso, foi a substituição de um sistema de desigualdade naturalizada de acesso à escolaridade (presente no elitismo) por um sistema de desigualdade baseado no desempenho do aluno, medido a partir de um critério meritocrático que converte o esforço individual e a capacidade dos alunos em requisitado passaporte para o sucesso.

Sucesso, que de acordo com Machado (1996), fez parte do discurso instaurado, em que a classe burguesa defendia uma maior mobilidade social, camuflando a realidade e ocultando as contradições, de maneira que

[...] diminui-se a ênfase em critérios meramente raciais e focaliza-se a distribuição desigual dos dons e dos talentos. O mundo da classe média estaria aberto a todos e seriam as “capacidades individuais” que possibilitariam conquistá-lo. A teoria do dom acredita em mitos e preconceitos que responsabilizam “as pessoas” pela desigualdade. Mudaram-se as concepções: os homens não são essencialmente iguais, são diferentes e essa diferença deve ser respeitada, há aqueles “com mais” e aqueles “com menos” capacidades. A ideologia da igualdade de oportunidades perpassava essas concepções, pregando a igualdade entre os homens em uma sociedade que se funda pela desigualdade. (p.19).

Lembramos que o sistema elitista, foi o que possibilitou a institucionalização da educação escolar. O acesso ao mundo escolar tratava-se de um “privilegio” de poucos concedido via destino, desígnio de Deus, dons, condição familiar ou social. A aristocracia e os religiosos, de modo geral, eram os que dispunham de tempo livre suficiente, para ocupar-se com esporte, música, política, filosofia, etc. Por isto, o termo escola se origina do grego *schole*, cujo significado etimologicamente significa descanso, ócio, lazer. Tratava-se de um

---

<sup>16</sup>As reflexões que se seguem sobre a meritocracia escolar, baseadas na obra de François Dubet (2008) encontram-se publicadas no artigo “Limites e desafios da educação escolar: reflexões críticas a partir de François Dubet”; apresentado X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE) dos autores ROSSATO; ROSSATO (2011).

espaço para onde iam os membros da sociedade que dispunham de tempo livre a preencher. Tal local e suas atividades passaram a ser identificadas “[...] com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho” e contrapondo-se “à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho” (SAVIANI, 2007a, p. 155-156).

Isto significa que naquele período as pessoas comuns, como os escravos, servos ou plebeus, seguiram educando-se mediante o exercício de atividades cotidianas, rurais ou artesanais, no seio de sua família ou comunidade ou dentro de alguma corporação de ofício, por meio de um sistema de aprendizagem direta, com a transmissão de uma geração a outra.

O princípio de mobilidade social, de acordo com Saviani (2007), seria inadmissível antes da chegada do mundo moderno, pela crença de que as pessoas não deveriam lutar pela ascensão social, Deus ou o destino eram os responsáveis por elas serem pobres, ter a condição social, material e intelectual que tinham, por não ter a oportunidade de estudo. Com as mudanças efetivadas, passa-se a exigir cada vez mais que o indivíduo se esforce para mudar sua história, para ter sucesso e riqueza, para mudar de classe social. Sob esta perspectiva, as explicações – “a culpa”, por não alcançar esses desígnios é atribuída ao próprio sujeito, a quem, em teoria, a sociedade, por meio do Estado, ofereceu a oportunidade para estudar e vencer na vida.

Na compreensão de Dubet (2008), com a abertura do acesso da instituição escolar para todos, por parte dos Estados modernos, ocorreu uma massificação da instituição escolar, processo que gerou uma democratização segregadora e a contradição de que todos têm o direito de acesso à escola, mas, uma vez lá dentro, são submetidos a uma carreira escolar que parte do princípio, de que são iguais quando na realidade não o são, pois os resultados produzidos dependerão dos esforços e competências de cada um. E, os alunos neste modelo meritocrático são “[...] engajados numa série de provações cuja finalidade é torná-los desiguais” (p.40). São desvinculadas todas as demais relações produzidas nos sistemas escolar/social/político/econômico/cultural, que não se conjunturam apenas na situação atual, mas em uma longa história, como estamos vendo.

A substituição do sistema escolar elitista pelo “democrático sistema de igualdade das oportunidades” chegou de mãos dadas com a utilização do critério meritocrático como forma de selecionar entre os iguais, os dignos de sucesso (aprovados ou classificados) e os fracassados (reprovados ou desclassificados), promovendo uma “democratização segregativa” dentro do mundo escolar.

O fato é que o sistema de oportunidades parte do princípio antropológico moderno de que somos sujeitos de nossa história, de que temos a capacidade de gerir nossas vidas, nosso destino. Por isso, mede o esforço, com notas que avaliam conteúdos pré-determinados e supostamente repassados de forma igualitária entre os “concorrentes” iguais. Impera o princípio da propriedade privada da capacidade de deter o saber, de conhecer, independente da qualidade de ensino oferecido e das condições materiais de existência. São desconsideradas as relações em que são produzidas as dificuldades, naturalizando o fracasso escolar dos indivíduos, sua deficiência e negadas a precária condição do ensino, das políticas educacionais.

Nesse sentido, para nosso sistema escolar e de sociedade, a meritocracia é justa, por supostamente não discriminar as pessoas/ crianças/jovens, na medida em que lhes são dadas as oportunidades e de que eles é que tem que fazer a diferença. Nesta lógica, verificamos que hoje quase todas as crianças estão na escola (nas séries iniciais do ensino fundamental) e a continuidade depende muito do esforço delas, auferido com os resultados das avaliações.

Esta relação igualdade/desigualdade de oportunidades escolar nos remete a Dubet (2008) que nos indica alguns caminhos para entendê-la como a necessidade de considerar a dupla afirmação em que repousa a definição:

[...] De um lado, no início das provações escolares, todos os alunos são considerados iguais e todos têm o direito de esperar obter os melhores resultados e de alcançar posições mais elevadas. Esse direito ao êxito é também uma exigência moral numa escola pronta para condenar a ausência da ambição escolar dos alunos ou das famílias. [...] De um outro lado, como toda escola, a escola da igualdade das oportunidades classifica, orienta e hierarquiza os alunos em função de suas *performances*. A competição escolar torna, portanto, os alunos desiguais (grifos do autor, p.39).

O fato é que esse novo sistema de oportunidades parte-se de um “silogismo democrático” acrescido de um juízo moral: a escola é para os homens, os homens são iguais, logo a escola é para todos; mas a continuidade dos estudos e o sucesso se obtém segundo o esforço de cada um. Porém, o problema é que essa igualdade de acesso não acarreta igualdade porque no mundo em que vivemos, dita igualdade está ainda distante de se concretizar, mas seu ideal se mantém, como se fosse simples e necessário apenas transpor uma linha, talvez a linha da certificação escolar.

Compreendemos ainda, apoiados nas reflexões de Leal e Souza (2014, p.34, destaque das autoras), que

Por ser a sociedade formalmente igualitária, mas realmente desigual, é preciso criar justificativas para as desigualdades, tornadas diferenças e, para justificar a desigualdade sem abrir mão do ‘princípio da igualdade’, a justificativa passa a recair sobre o mérito individual, a inteligência, as diferenças inatas e, posteriormente, o meio. Essas explicações são elaboradas a partir da própria ideologia igualitária.

E, neste sistema meritocrático, o que dizer e esperar das pessoas com deficiência que até seu acesso às escolas regulares são dificultados? Será que isso ocorre porque nesse sistema são vistos como diferentes na diferença e, por conta desta (ausência de igualdade já manifesta), não apresentarem as qualidades, os requisitos essenciais para entrar, quanto menos se manter nesse sistema, talvez por isso ainda permanecem à margem do aparelho “regular” de ensino. Acabam estes alunos sendo validados pelos exames, que ao mensurar suas dificuldades e inadequações (e não o que está em vias de aprender) certificam-nos pela falta de mérito, fruto de sua imaturidade, de esforço, de sua condição biológica; de maneira que não faz jus à possibilidade de conquista igualitária de direitos.

Os estudos de Vigotski (2009a), numa perspectiva crítica, contribuem para as discussões e questionam a forma como são constituídas as avaliações do nível de desenvolvimento intelectual das crianças, por restringirem-se ao que elas são capazes de fazer sozinhas, autonomamente e, assim se restringem ao que ela está apta a fazer no momento atual. Entretanto, quando se avalia o desenvolvimento, deve-se levar em conta também as funções que estão em processo –às quais a criança consegue corresponder, com a ajuda e mediação de um adulto mais experiente, ou seja, em cooperação (por meio de pistas, demonstrações, perguntas guias), na zona de desenvolvimento próximo (ZDP).

É importante, pois, a atenção aos conhecimentos que estão em vias de se formar e não somente aos retrospectivos, que já estão fixados, ou seja, o conhecimento real. É fundamental sopesar que a aprendizagem não se fecha em determinado ponto, está em constante processo em que se refaz, se amplia, se movimenta e, numa linha avessa a essa consideração, a avaliação pode significar o fim de possibilidades e negar esse processo.

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

Sob as análises afirmamos que um ensino necessita se adiantar ao desenvolvimento e precisa ser de desafios. Os conteúdos trabalhados e a forma como os educadores organizam os mesmos podem favorecer o desenvolvimento de novas estruturas mentais. Assim, concordamos com Vigotski (2009a) quando afirma que se espera que a escola e seus profissionais propiciem aprendizagens que sejam fontes de aprendizagem dos conceitos científicos, haja vista que o momento da escolaridade constitui-se em fator essencial e determinante do desenvolvimento intelectual da criança.

Quanto ao processo de formação de conceitos Vigotski (2009b, p. 241) elucida que esse não é algo natural e com tempo pré-determinado para acontecer; ao contrário, só acontecerá se a criança – seja ela considerada deficiente ou não – se apropriar de conhecimentos sistematizados, se extrapolar o limite da sua experiência imediata. A escola, portanto se torna o local privilegiado e essencial para proporcionar às crianças tais conceitos, argumentando que “[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância - talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos.” Com a apropriação de conceitos, com a ampliação de seus conhecimentos, o aluno (deficiente ou não) passa a ser capaz de conhecer melhor a realidade da qual faz parte.

No sentido apresentado, defendemos que um ensino intencional, que caminhe no sentido de apropriação dos conceitos científicos, também deve ser pensado e organizado para as pessoas com deficiência, para provocar a reestruturação das funções do comportamento em toda a sua extensão. O modo como o professor organiza a interação da criança com a cultura tem importância fundamental para a formação das estruturas mentais. O conceito científico a ser trabalhado, assim como o processo de ensino em geral, deve fazer sentido, ser significativo para a criança e não apenas ter o sentido de “prepará-los” para determinada avaliação. É preciso, pois, que o professor provoque nas crianças com deficiência a necessidade de aprendizagem de novos conceitos e, que as avaliações realizadas possam colaborar para que o professor compreenda que outras necessidades de aprendizagem (e de ensino) podem ser provocadas e promovidas.

Para tanto, devemos considerar as possibilidades do aluno de aprender e providenciar as mediações adequadas a isso, o que requer um ensino intencional e um professor devidamente instrumentalizado. “É preciso ensinar o educador a observar as transformações em processo, as metamorfoses apresentadas por seus alunos.” (ROSSATO, 2010, p.124). O professor necessita em seu trabalho ter as condições para compreender e desvelar que a avaliação traz inerente aspectos contraditórios, principalmente quando temos o

estabelecimento de um modelo de ser humano idealizado que não comporta a diversidade, as dificuldades, mas sim o sucesso e a produtividade.

Quando questionamos as avaliações, no conjunto do sistema meritocrático indagamos, principalmente, sobre as relações as quais tal sistema pode e objetiva manter e, neste caso, como pode afetar aqueles que aprendem e se desenvolvem de forma diferente, mas que nem por isso, podem ficar alijados da oportunidade de plena apropriação e objetivação da cultura historicamente constituída e, efetivamente das mediações que levem a essa conquista.

A meritocracia responde, em suma, aos anseios da elite, daqueles que “naturalmente” se encaixam nos requisitos sociais/educacionais/culturais, que ao longo de sua história obtiveram as devidas e plenas oportunidades e as condições materiais e intelectuais, mantendo assim, democraticamente, seus interesses distante de ameaças e legitimando sua posição de vencedores.

Barriga (2001, p.78-79, grifos da autora) ao realizar uma análise crítica sobre a história que produziu a introdução das avaliações (exames) nas escolas, bem como sua real função pedagógica, conclui: “por isso pode-se afirmar que a atribuição de notas não responde a um problema educativo nem está forçosamente ligada à aprendizagem. **Sua tarefa se aproxima mais do poder e controle.**”

Diante da afirmativa da autora, destacamos que isso se verifica no fato de que as avaliações escolares não se fixam como recursos que, em geral, trazem em seu bojo possibilidades do sistema de ensino, das políticas públicas, da escola, das relações ensino-aprendizagem serem examinadas e, conseqüentemente, levarem ao aprofundamento de estudos que dialeticamente conduzam a uma prática, a uma escola diferente e melhor. E, ainda que os resultados daquelas avaliações possam realmente implicar em aprendizagem, em desenvolvimento com instrumentos enriquecidos e adequados às dificuldades encontradas, seja do professor, do aluno, da escola.

Outra questão relativa aos processos de avaliação refere-se ao fato de que as explicações, quanto ao “fracasso do aluno”, advém de fora da escola. São evidenciadas a falta de cultura, a pobreza, os problemas familiares dos alunos (esses fatores externos também tem sua importância, mas devem ser considerados no conjunto dos fatores e não isoladamente e sem conexão com o contexto e processo de escolarização) como centrais nos resultados obtidos. Além disso, como já sinalizamos, encontramos outras explicações sobre o não aprendizado dos alunos, em que justificativas incidem sobre o aluno, de maneira a realizar análises individualizantes destoadas das múltiplas determinações que incidem sobre o processo de escolarização.

Quanto a este aspecto recorreremos a Patto (1990) que alerta quanto à perigosa tendência de tornar natural o que é historicamente construído, de maneira a enquadrar o aluno numa categoria de incapacidade, de doença, reforçando a crença de que a mesma seria a única responsável por “seu problema”, pelo fracasso, por não se desenvolver, por não se constituir no ideal de trabalhador, de consumidor, de sujeito de sua própria história.

O fracasso escolar e da sociedade são facilmente naturalizados, sob o viés da individualidade em que os mais “sábios” tem sucesso, os mais “lesados” ficam para trás e segregados, para não atrapalhar o ensino corrente. Aqui podemos perceber a efetivação, a praticidade da educação especial, pois na medida que individualmente os alunos não correspondem aos desígnios esperados de sucesso das escolas regulares, são justificadas a sua manutenção num ensino à parte (adequado ao seus ritmos e capacidades), segregado do e, justificado pelo, democrático sistema meritocrático. Os exames lhes absolvem da corrida pela certificação, pois já tem instaurados em si mesmos a de incapacidade, de improdutividade.

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

Mediante tais reconhecimentos, o que o professor em seu trabalho pode fazer com tais alunos (lançá-los para além de seus limites, ou mantê-los sobre os mesmos)? O pouco que professores e alunos fizerem já pode ser muito, mediante assinalado fracasso? Sabemos que as dificuldades no processo de escolarização das pessoas com deficiência não podem ser simplificadas, elas podem ser muitas e relacionadas a diferentes fatores, todavia, não podemos tomar a complexidade daquele processo pela única via de que o aluno é por si só um fracasso, de que não podem ser movimentadas suas aprendizagens, seu desenvolvimento, de que está fadado a não ser, à negatividade de sua deficiência.

Carvalho, Rocha e Silva (2006) apontam ser possível perceber um maior espaço para outras compreensões a respeito da relação entre deficiência, aprendizado e desenvolvimento. Assim, é importante considerar que o aluno, seja ele da educação especial ou não, deve ser analisado e trabalhado, “[...] como alguém que possui um desenvolvimento condicionado por múltiplos determinantes, os quais são estabelecidos por fatores econômicos, sociais e culturais, presentes em um determinado momento histórico” (p.52) e que devem ser

considerados para além de pré-conceitos de incapacidade de aprendizagem pelos profissionais da educação, pela sociedade e assim proceder outros devires.

Assim, a partir da ficção meritocrática, adota-se o lema “*quando se quer se pode*”, com isso, relega-se o sucesso ou fracasso dos estudantes, aos mesmos, num processo de individualização e irresponsabilidade (falta de trabalho, falta de seriedade, falta de interesse, de maturidade etc.) que nega todo e qualquer outro fator determinante. E o que dizer das pessoas com deficiência, lhes faltaria muita vontade, ou, seriam a síntese de um patamar cujo mérito é inerentemente inalcançável?

De acordo com a compreensão de Vigotski (2009a) sobre a relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento e o papel dos mediadores nesse processo, devemos levar em conta que isso envolve uma perspectiva de valorização da educação escolar e dos profissionais que nela atuam, por entender que a aprendizagem estará sempre à frente do desenvolvimento, na medida em que é a aprendizagem que leva ao desenvolvimento humano. Não se adota, portanto, a ideia de que devemos esperar que a criança atinja um certo grau de desenvolvimento (maturidade), que ele esteja “pronta” para a ensinarmos, para promover a interação com os diferentes elementos da cultura ou que esse é um processo que ela realiza por ela mesma; tampouco se adota a proposição de que a criança é um ser incapaz, dependente absoluto do adulto ou ainda que as mediações escolares com o conhecimento não alavancam seu desenvolvimento. A aprendizagem conduz a criança ao desenvolvimento provocando processos que seriam mais difíceis de ocorrer fora da escola.

Então, temos que as avaliações escolares podem indicar os caminhos para reverter as situações de dificuldade de aprendizagem, quando por meio dela, são realizadas reflexões sobre o processo e as relações produzidas durante o mesmo e não apenas servir como instrumento de segregação e seleção. A perspectiva em questão requer a visão de sujeito, que aqui já defendemos, o qual se humaniza, adquire as propriedades humanas em suas relações sociais, dialéticas, apropriando-se do conjunto do que foi construído historicamente, com o qual a educação escolar é essencial ao promover as mediações entre o conjunto de conhecimentos desenvolvidos e o sujeito cognoscente.

Portanto, o capitalismo ao produzir as relações de produção que fragmenta o sujeito moderno, criou, ao mesmo tempo, relações educacionais concretas que fragmentaram, especializaram, controlaram e hierarquizaram os saberes, o conhecimento, a aprendizagem, produzindo uma escola cuja formação contribui para que o indivíduo moderno não compreenda a totalidade de sua realidade objetiva, que não perceba a que tem se submetido e contribuído para manter. Isso, na medida em que incorpora os ideais do sistema, como os de

fracasso e de sucesso. “Em síntese, com a fragmentação do sujeito e do conhecimento [...] passa-se a entender o real como uma construção individual do sujeito” (EIDT; CAMBAÚVA, 2011, p. 48). Assim, a visão ideológica dominante (particular) é transmitida e assimilada pelos sujeitos sociais como se fosse universal, com a qual recebe força e coerência.

Enquanto a questão for subjugada como individual, como incapacidade ou mérito de determinados sujeitos (sejam eles os alunos, ou os professores), as respostas, as ações e possibilidades de resolver tal problemática, também ficarão no plano individual, cabendo a cada um superar sua condição, sua inadequação, o que requer um sobre-esforço, a superação, num movimento particular e descolado do social, das relações de produção, da coletividade.

Enfim, o aluno, o trabalhador, os indivíduos em geral, em conexão às questões discutidas até aqui, são formados por uma subjetividade “limitada”, em que são impulsionados por interesses particulares imediatos e, em que o sentido existencial de sua individualidade passa a ser o de se submeter às regras do mercado, “para não ficar de fora”, alienando sua força de trabalho, sua capacidade criativa, de conhecimento e as relações produzidas consigo e com os outros. A fragmentação de seu ser, de seu conhecer e de seu aprender, coisifica-o, transformando-o em um objeto da sociedade capitalista. *Romper* com essa determinação requer a desmitificação dos processos em que são formadas e constituídas suas ideias, seu projeto de vida, seus interesses, seus saberes, as relações de produção a que estão submetidos, o distanciamento (colocando-os em extremos antagônicos) quanto às possibilidades de aquisição “igualitária” do que historicamente se produziu intelectual e materialmente ao longo da produção das culturas e sociedades.

Neste aspecto, Mézáros (2008, p.25), identifica que os movimentos em prol de uma mudança da educação e do mundo escolar, ficam limitados, caso não haja uma transformação do quadro social, na qual as práticas educacionais se dão, e, não superarem a incorrigível lógica do capital. Do contrário teremos algumas mudanças, “[...] admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, [...] em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução”.

Deste modo, compreendemos que o surgimento da educação moderna, forjada por ideais de liberdade e de igualdade, bem como a conseqüente escolarização obrigatória, correspondeu à necessidade de consolidação do capitalismo. A educação constituída com a escola moderna, guiou-se por um paradigma meritocrático e urbanocêntrico, alcançado, sobretudo, por meio da escola seriada, desenvolvida pelo *modus parisiensis* de ensino.

Paradigma esse que também constitui-se na base da *educação escolar* institucionalizada das pessoas com deficiência. Com a divisão e classificação dos alunos que pedagogicamente não acompanhavam as classes comuns e que interferiam nos ideais de sucesso escolar, surgiam as classes e escolas especiais e expandiam-se com a defesa dos direitos de tais pessoas. Seria preciso também enquadrá-los, tirá-los das ruas, do tráfego da escola regular e prover a formação condizente com o que se compreendia por limites e capacidades de desenvolvimento enquanto sujeito, enquanto trabalhador, provendo professores subjugados a este fim.

Rossato (2010) nos indica que a educação especial, diante da história de organização de ensino aqui trazida, se constituiu de forma também a participar desta lógica. Assim, contribui ao retirar do meio social os que de algum modo perturbem a ordem das coisas no tocante à necessidade de seriação e de um tempo determinado para o aprendizado, considerados na atualidade tão importantes para as quantificações dos resultados da eficiência do ensino.

Ainda que consideradas essas questões ideológicas e históricas, acreditamos que a Educação Especial deve criar condições eficazes de escolarização dos que têm características próprias que podem interferir em seu processo de aprendizagem. Ela não deve restringir-se à condição de simples acolhedora de alunos excluídos da escola regular ou de inconsequentes interpretações quantitativas das avaliações psicométricas “[...] como uma instância isolada que se volta unicamente para as manifestações peculiares geradas por suas diferenças pessoais” (BUENO, 2004, p.175).

Daí a relevância de revermos as ações educativas realizadas com as pessoas com deficiência, haja vista que a apropriação da cultura é o principal mecanismo determinante do desenvolvimento do psiquismo humano. Por isso, argumentamos que a apropriação não deve ser entendida ou mesmo se respaldar apenas em métodos que valorizam o concreto, pois um sistema de ensino baseado somente no concreto corre o risco de eliminar a abstração.

A educação assim falha, por centrar-se apenas naquilo que o aluno tem condições de fazer, de aprender. De acordo com Vygotski (1997), uma criança com deficiência, quando deixada a si mesma, por suas limitações, não atingirá formas bem-elaboradas de pensamento abstrato. O papel da escola estaria em esforçar-se para empurrá-la na direção do desenvolvimento daquilo que intrinsecamente lhe está faltando. O concreto deve ser utilizado como um ponto de apoio necessário para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Para Vigotski (2001), o melhor encaminhamento pedagógico é aquele que desenvolve, por meio do pensar, a capacidade de abstração e a de generalização dos alunos.

Neste rol, ao pensar na educação das pessoas com deficiência Pessotti (1984, p.26), que não compõe o quadro de autores marxistas, contribui com suas reflexões e aponta o que foi necessário dentro de sua história de constituição

Para que a sociedade admita e assuma a tarefa de educar o deficiente será necessário algum tempo, até que surja o grande movimento libertário e naturalista e pregar a igualdade de direitos entre os homens e a combater a artificialidade dos fins, métodos e conteúdos do ensino usual, mesmo que destinado, então, apenas a educandos normais.

Enfim, diante da compreensão de que a escola e a educação escolar se organizam e estabelecem-se sobre determinações materiais, de maneira que a formação dos sujeitos escolares não incorre independentemente destas determinações, assim, não se efetiva de forma igualitária a todos; caracteristicamente se consolida como uma educação superficial e deficitária, em geral, à grande parte da população, majoritariamente formada pela classe trabalhadora.

Entendemos que uma escola não se faz num mundo a parte do que vivenciamos no contexto social, cultural, material, mas também, não apenas e meramente, a reproduz. Nas relações que são produzidas na escola, dialética e contraditoriamente também podem ser constituídas relações e ações numa crítica a ordem social vigente e à educação concretizada. As quais necessitam expandir-se do plano da individualidade para o da coletividade.

O processo de escolarização em uma sociedade dividida em classes como a nossa e na qual há um enorme progresso científico e tecnológico que exige características específicas das pessoas apresenta uma complexidade que deve ser compreendida por todos aqueles que trabalham com educação e buscam a 'formação' do indivíduo e não apenas a sua 'adaptação'. Uma das dificuldades nesta sociedade é a existência de desigualdade no acesso e na permanência nas escolas, bem como a desigualdade de acesso aos bens materiais e não materiais, elementos que fazem parte dessa complexidade, que estão na base da constituição das dificuldades existentes no processo de escolarização. (LEAL; SOUZA, 2014, p.26).

As relações em que se constituem o aprender, o não aprender, sejam intra ou extra-escolares, devem ser consideradas e articuladas em suas múltiplas determinações e em relação aos sujeitos que queremos e estamos contribuindo para formar. Deste modo, impreterivelmente, o ser humano e a educação escolar que, fundamental e diretamente colabora para a sua constituição, necessitam ser analisados, sob a base do contexto material e histórico em que se firmam e as vinculações destes com as ideias propagadas na sociedade de

ser humano, aluno, professor, de sucesso e de fracasso. Lembramos que “[...] a escola não é fábrica, é formação humana, [...] não é justo que nosso sistema escolar se guie exclusivamente pelo paradigma da eficiência neoliberal a partir de parâmetros economicistas e contábeis [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p.117).

Destarte, ainda nos deparamos com escolas, nas suas diferentes etapas e modalidades de ensino (do infantil ao superior; do regular ao especial), como explicam Carvalho e Martins (2011, p.33), que mantêm o padrão burguês de indivíduo competente, hábil, empreendedor e competitivo. E, como indicam as autoras, torna-se “previsível que em uma sociedade, na qual as condições de vida revelam um quadro contraditório de máxima riqueza e máxima miserabilidade, as crenças na ascensão social e nas conquistas pelo mérito pessoal são necessariamente mantidas”.

E, nesse caso as crianças e adolescentes que não cumprem ou atinjam os ideais determinados de meritocracia encontrar-se-iam sujeitos a serem avaliados como interinamente fracassados, já que estariam (ideologicamente) a mercê de uma pré-condição biológica. Questionamos se sua condição particular nada tem de relação com as condições de ensino, com as condições e barreiras sociais, econômicas e culturais vivenciadas? A educação escolar oportunizada a essas pessoas, deveria se constituir historicamente por ser uma educação rica em oportunidades de apropriação e objetivação da cultura, da ciência, da arte, da filosofia, numa possibilidade de fazer avançar, lançar desafios, para o mundo de aquisição das qualidades humanas, que não são dadas a priori, mas que necessitam ser adquiridas nas relações com o outro, mediados pela cultura. Assim, indagamos como são constituídas e que subjetividades são formadas, num processo de escolarização em que o ensinar e o aprender, do modo como ocorre, não corresponde aos ideais propostos de sucesso?

Comprendemos que a questão da deficiência deveria ultrapassar os corpos das pessoas que as apresentam, requerendo o campo de forças no qual esses corpos deficientes foram produzidos. Com esta perspectiva negativa a existência é aprisionada a uma única possibilidade, a uma única determinação, a uma única norma: a da impossibilidade. Neste prisma, quando as relações são assim produzidas e mantidas, estão adoecidas, endurecidas.

Deste modo, defendemos que os professores em seu trabalho podem melhor contribuir para o processo de desnaturalização de concepções e ideias cristalizadas que enfatizam o aluno como responsável pelos problemas educacionais e inviabilizam articulações entre as teorias de aprendizagem e práticas pedagógicas. Para tanto, uma formação adequada com estudos aprofundados, consistentes e amplificadores de compreensões e de práticas, entre

outras questões e condições, poderia contribuir significativamente para que o educador desse conta de um ensino que resulte em aprendizagens efetivas.

Neste caso, um ensino dessa magnitude deve ir na contramão do que identificou Cambaúva (1988) em seu estudo acerca da educação especial, em que o ensino praticado nas instituições dessa modalidade de ensino, é sustentado em sua maioria por uma perspectiva clínica de atuação, o qual tem se orientado por abordagens educacionais que, por reduzirem-se a uma dimensão técnica de ensino, priorizam o treino da pessoa com deficiência, com o intuito de desenvolver competências e habilidades específicas que possibilitem sua integração nos espaços sociais, dos quais foi excluída em função de sua diferença. Nesse paradigma de educação não serão fornecidas as mediações, os instrumentos, para que de fato estes alunos possam se apropriar dos conhecimentos e tenham alavancados as condições de desenvolvimento, de participação e transformação social.

Lembramos ainda o fato de que muitas vezes a escola centra seu trabalho na formação de conceitos isolados e a partir disso traça objetivos na considerada “exata” medida da “capacidade” do aluno e de seu “tempo” para aprender. É importante revermos isso, pois ao não trabalharmos os conteúdos acadêmicos com esses alunos, por eles serem “lentos” e “difíceis”, condenamo-los ao isolamento, negando-lhes o processo de apropriação da cultura produzida historicamente pelo homem e ainda construindo deficiências. (ROSSATO, 2010, p.144, destaques da autora).

As discussões revelam que não será apenas com um ensino cindido a conteúdos segregados, fragmentados e sedimentados apenas ao concreto, que resultará na inclusão das pessoas com deficiência e legitimará seus direitos. Desta feita, alertamos que “a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las” (VYGOTSKI, 1997, p.36). Entretanto, precisamos trabalhar na educação escolar a consciência crítica que dê condições do efetivo exercício da cidadania e a apropriação do saber científico historicamente produzido pela humanidade, numa superação do saber do domínio do senso-comum. Essa necessidade também reivindicamos para a educação das pessoas com deficiência, com o exercício da atividade docente voltada a esse fim.

A educação escolar precisa assumir a função de resgatar esses direitos dos indivíduos (sejam deficientes ou não) que constitui-se como inalienável e, de romper com o processo de compreensão e de naturalização das desigualdades sociais, culturais, com os quais a meritocracia contribui para manter e para justificar. Neste aspecto, nos reportamos ao autor Brinhosa (2009, p.47), por apontar alguns caminhos

[...] urge trabalhar no sentido de decodificar as formas pelas quais este quadro [de perda de direitos] produziu-se e materializou-se. Faz-se, então, necessário trabalhar os conteúdos e suas implicações sociais, econômicas, políticas e ideológicas de conceber a sociedade, e nela, o homem. E, ainda, urge esclarecer a que grupos esta concepção efetivamente interessa. [...] só é possível por intermédio de um projeto histórico que dê conta de desvelar as condições materiais produzidas e de estabelecer as bases para a sua superação.

Nesse processo urge também dar condições (de formação, de atuação) aos profissionais de educação para que trabalhem os conteúdos na estirpe anunciada, ainda que considerando a constituição histórica da educação escolar formal, institucionalizada e pública e do papel alocado ao professor enquanto trabalhador, que se constitui e se expropria na sociedade capitalista.

Como dissemos a educação escolar é essencial para o desenvolvimento e constituição humana, então, compreender como se produziram as ideias, as instituições em si e, os profissionais responsáveis por tal processo nos possibilitam compreender porque as escolas, o trabalho educativo *são o que são* e, as possibilidades de *vir-a-ser* que podem ser engendradas nos sujeitos que aprendem (com dificuldade, deficiência ou não) e que ensinam, nas escolas, na sociedade.

Na obra a Questão Judaíca, Marx (2005, p. 42) se manifesta:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, de homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha conhecido e organizado sua “forces propres” como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então, se processa a emancipação humana.

Salientamos ainda, amparados em Wanderley (2006), a importância de que sejam desnaturalizadas as formas como são percebidas e enfrentadas as práticas geradoras do processo de exclusão, dentre elas denotamos, a forma de organização da sociedade, dos meios de produção, da organização escolar (como vimos em sua constituição histórica) -que se concretiza no momento como meritocrática e focada em concepções individualizadas de sucesso e de fracasso.

Neste aspecto, conceber o aluno com deficiência e com ele se relacionar acreditando que o mesmo possua uma limitação imutável, irreversível, e que o seu não aprender é algo esperado, parece naturalizar a exclusão do processo de aprendizagem (da apropriação do saber) e de desenvolvimento dessas pessoas. “Assim, aparente e supostamente não há um

processo de exclusão gerado histórica e socialmente, o que há é uma deficiência dos indivíduos, ou ainda do professor que não espera que estes aprendam e que não ensina os conteúdos científicos.” (ROSSATO, 2010, p.157).

Em suma, cientes de que as cobranças e contradições da atual sociedade em relação a tempo, ritmo e conhecimentos a serem adquiridos nem sempre condizem com as nossas reais condições, com as condições do outro, ou mesmo com as condições oferecidas pela própria sociedade, pois estamos o tempo todo submersos num ideal de indivíduo, em seus papéis sociais, nas suas competências, sendo esse sujeito considerado normal, melhor, aceitável, produtivo dentro de um determinado contexto histórico, social e econômico, portanto tendo que corresponder, de algum modo, às expectativas (contraditórias) nele depositadas. Neste prisma, são edificados os bons/maus, (in)competentes professores, alunos; são construídas também as escolas de educação especial, que surgem e se mantêm num contexto educacional e social marcado pela hegemonia liberal, pelos princípios da ciência natural e pelo ideal de racionalidade humana (MELETTI, 2008).

Com as discussões tecidas puderam ser apresentadas algumas das determinações que constituem a singularidade do trabalho do professor, seja ele da educação regular ou especial, conjecturadas numa sociedade capitalista que tem em suas características a distribuição desigual do desenvolvimento histórico da cultura material e intelectual.

Assim, explanamos, enveredados por concepções marxistas, reflexões sobre a sociedade que se formou e se estabeleceu nesse momento da história, as relações produtivas, sociais, educacionais, subjetivas que produziram e produzem as pessoas com deficiência ou não, o trabalhador da educação e, da importância em considerar estes constituintes em seu conjunto e em suas relações dialéticas e contraditórias, na medida em que a singularidade da educação especial se compõe e é determinada historicamente também por esse universo.

As discussões nos encaminham para essa história, mais especificamente de constituição da educação especial. Assim, no capítulo que segue, procuramos compreender como se organizou e se organiza o processo de atendimento e de escolarização das pessoas com deficiência e, neste processo, como foi constituído o papel e o trabalho do professor, como sujeito que tem uma função social e que se constitui também nesse processo, ao mesmo tempo em que, contribui decisivamente para a formação de seus alunos.

Como já apontamos, um estudo que parte da compreensão de que o sujeito, os fenômenos não podem ser compreendidos de fato, apenas por sua aparência, deve impetrar suas reflexões e abstrações na busca pela processualidade em que se constituem. Com o

intuito de nos encaminharmos nesse sentido, trazemos nosso objeto de estudo em sua constituição e relações histórica-social.

### **3 Educação especial e atividade docente: da atualidade aos encaminhamentos históricos**

Ao longo da história de relações entre os homens, o atendimento direcionado às pessoas que se apresentavam (aos olhos e perspectivas do grupo social) diferentemente dos padrões consagrados por determinada sociedade, foi tecido de acordo com as compreensões destas diferenças, dos ideais de homem (de sucesso, de fracasso) prescrito por vezes como anormalidades. Por muito tempo, não raro até o momento, foram segregadas da convivência social e do que a sociedade dispunha de desenvolvimento, de conquistas, principalmente se alocada às diferenças estiver a pobreza.

As transformações sociais, culturais, econômicas, históricas, políticas, dialeticamente, também incorreram em mudanças nas relações entre os homens e produziram outras necessidades, como as de oferecer uma educação escolar às pessoas com deficiência, definida como educação especial, que em sua aplicação teórico-prática, não se constituiu a parte da realidade da educação regular.

Imbuídos de conhecer melhor como se produziram estes atendimentos (assistenciais, clínicos, escolares, terapêuticos etc.) e o trabalho realizado pelo professor, inicialmente, como antevemos, num “método inverso”, refletiremos sobre a educação mais “desenvolvida”, a que de momento é colocada politicamente e na prática como educação especial, com destaque para a atividade docente. Em seguida, retomaremos ao percurso histórico que levou à educação que se concretiza em nossos dias, como especial e, quando for possível, nesse processo, identificar e discutir a atividade docente, visando compreender as múltiplas determinações, as correlações históricas, universais, com a singularidade do trabalho concreto do professor nessa modalidade de ensino.

Entendemos que a atividade docente na educação especial, ocorreu em conexão a múltiplas determinações, entrelaçada pelas suas condições materiais de trabalho.

A atividade docente na Educação Especial reflete as relações produzidas ao longo da história com a deficiência e com o próprio ato de ensinar e conjeturam ainda as mazelas da Educação. Mazelas estas que podem implicar a alienação do professor, que deixa de compreender a finalidade transformadora do seu trabalho, a importância que o mesmo tem, ou seja, a mediação de conteúdos científicos e a apropriação ativa e criativa da riqueza produzida pela humanidade para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos. (CONSTANTINO, ROSSATO, 2014, p.169).

### 3. 1 Políticas Educacionais e Educação especial na atualidade: a atividade docente em perspectiva.

A educação especial no Brasil, desde 1960 até a década de 1990, foi gradativamente sendo pautada por políticas educacionais, de previdência e assistência social e, sob a competência do Ministério da Educação e Cultura (MEC), teve suas práticas realizadas através do CENESP<sup>17</sup> (que se transformou depois em Secretaria de Educação Especial-SEESP<sup>18</sup>) e integradas com outros órgãos da área de educação. Tendo suas atividades contempladas em escolas regulares, em centros educacionais e instituições especializadas e quando possível por professor especializado.

Nas análises de Mazzotta (2005, p.73, destaques do autor), quanto a este período, são verificados processos de avaliação e diagnóstico para o encaminhamento aos serviços especializados dos chamados, naquele momento de excepcionais<sup>19</sup>, num modelo clínico ou médico-pedagógico, o que não possibilitava a harmonia com um possível atendimento pedagógico. Com isso, como já vimos afirmando, o autor remete ao indicativo de que “[...] fica patenteado um posicionamento que atribui um *sentido clínico e/ou terapêutico* à educação especial, na medida em que o atendimento educacional assume o *caráter preventivo/corretivo*.”

Nesta perspectiva, fica patente o que caberia ao professor, orientado por um diagnóstico, no qual suas atividades estariam mais dentro do âmbito do propósito da correção, não no sentido do que falta (“corrigir”) no pedagógico, mas do que se considerava básico, como o desenvolvimento sensorial, do que se compreendia ser requisito e necessidade dos alunos.

Em síntese, um panorama geral sobre a história e as políticas públicas da Educação Especial no Brasil até 1990 e a atividade docente efetivada e em perspectiva, nas palavras de Mazzotta (2005, p. 129), se organizaram de tal modo que:

---

<sup>17</sup> Com a criação do CENESP na década de 1970 inaugura-se e oficializa-se a iniciativa do governo federal na atenção e atendimento aos problemas de conduta e aos superdotados, ainda que isto não significou de imediato o atendimento à demanda dessas “excepcionalidades”.

<sup>18</sup> Em 16 de maio de 2011, através do Decreto nº 7.480, extinguiu-se a SEESP, passando suas atribuições a serem incorporadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

<sup>19</sup> O termo alunos excepcionais é utilizado em substituição a outros, tais como prejudicado, deficiente, diminuído, na tentativa de abarcar uma maior expressão de pessoas que fogem aos padrões de normalidade no âmbito educacional, como os superdotados. Para maiores informações sobre a empregabilidade do termo ver Bueno (2004). De acordo com Mazzotta (2005) a partir de 1986 nos textos e atos oficiais, passa-se a empregar a expressão “alunos portadores de necessidades especiais”, em lugar de excepcionais.

As principais tendências que caracterizam tais políticas, em âmbito nacional, até 1990, são: *centralização do poder de decisão e execução, atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, ênfase no atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares*. (grifos do autor).

A citação do autor revela e sintetiza o que apresentaremos em outros momentos de nosso estudo, de maneira a temporalizar as características do trabalho docente na educação especial até fins do século XX. O mesmo, então, encaminhou-se para a manutenção de um funcionamento psíquico elementar comprometido pela deficiência e, não para a sua superação ou para avançar nesse desenvolvimento e na formação de funções e condutas mais complexas.

Desta forma, a educação especial e o trabalho realizado pelo professor, em razão de seu alunado poderia estar sendo abrandada nos questionamentos e até mesmo na crítica à sua efetividade, assim perguntamos:

[...] será que o olhar, a concepção, os estudos sobre o aluno com deficiência, que ‘não aprende’, também não ocorre recortado da educação especial que o ensina? E esse recorte não daria margem a sua perpetuação nessas escolas, haja vista que elas seriam ideais para eles, porque ‘não aprendem’ e contraditoriamente por colaborar com sua aprendizagem? Mas se colabora, por que poucos movimentam seu processo de aprendizagem e desenvolvimento? Então, será que é por conta de sua deficiência? Vê-se que entramos num circuito de explicações que recaem em naturalizações e em homologações irreversíveis, ou seja, ‘uma vez deficiente, sempre deficiente’, indiferente de qual modalidade de ensino frequente. Se assim o for, então porque deve ter um ensino diferenciado? (ROSSATO; LEONARDO, 2012, p. 121).

A educação especial ao ser organizada no âmbito da sociedade capitalista e caminhar para a definição de seu alunado e do trabalho que deveria realizar com o mesmo evidencia suas singularidades em relação ao universal.

Ao estabelecer a sua clientela como aquela que apresenta “*desvio em características biológicas, psicológicas ou sociais*”, a educação especial reproduz, no seu âmbito de ação, o processo de participação-exclusão do contingente que oscila entre o trabalho desqualificado, o exército industrial de reserva e o seu “excedente”. (BUENO, 2004, p.52, destaques do autor).

Todavia, há que se mencionar que neste período (fins do século XX) podemos ver assinaladas uma maior defesa dos direitos dos excepcionais, como os expressos na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), nas discussões preliminares (projeto) da nova LDB n.9394/96.

A constituição Federal apresenta indicativos da necessidade de acesso à educação para as pessoas com deficiência, pois define em seu artigo 205 que *todos têm direito à educação*, sendo que a mesma deve visar o *pleno desenvolvimento das pessoas*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). A educação especial estaria em acordo ao atendimento desse direito, de maneira que o ensino além de visar, converta-se para o pleno desenvolvimento dos sujeitos?

Esta questão se complexifica e ao mesmo tempo dá margem a interpretações, quando nos voltamos para o art. 208, o qual anuncia que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). Na educação especial, a atividade docente tem se encaminhado para que seus alunos alcancem níveis mais elevados de ensino, ou tem significado para muitos a estagnação ou ainda o retrocesso?

Os estudos apresentados por muitos autores (BARROCO, 2007; BUENO, 1997, 2004; CONSTANTINO; ROSSATO, 2014; DE CARLO, 2001; GARCIA, 2013; JANNUZZI, 2006; LANCILLOTTI, 2003; MIRANDA, 2003; OLIVEIRA, 2010; POSSIDÔNIO; FACCI, 2011; RODRIGUES, 2006; ROSSATO, 2010; SCHENEIDER, 1985; SHIMAZAKI, 2006 etc.), deflagram que a concepção de desenvolvimento e as atividades realizadas com os alunos da educação especial, em geral, não tem permitido o acesso à elevação do ensino e dos sujeitos que a ele se submetem, ou seja, as práticas educacionais não tem promovido a mediação na apropriação de conhecimentos científicos, o qual é essencial na aquisição das qualidades humanas. As restritas atividades de ensino e de relações com os objetos da cultura, os conteúdos isolados, repetitivos e cingidos apenas ao concreto distanciam as pessoas com deficiência da visibilidade de provocar experiências novas e de conduzi-las para fora de um mundo de isolamento e de limitações.

Os avanços, no sentido colocado pela Constituição, se efetivam na medida em que práticas educacionais/sociais deixam de ser amparadas pela compreensão de deficiência, à luz apenas de um fenômeno natural, ou físico e, passe a ser considerado o fator social; lembramos que as possibilidades de desenvolver-se não são qualidades psíquicas prontas, mas requerem, para a sua formação, as condições correspondentes de educação e ensino. Com as barreiras (sociais, educacionais) interrompidas e, com a concretização de oportunidades, no sentido de que são sujeitos a priori em potencial, podemos ver as transformações das funções psíquicas e o seu desenvolvimento cultural, ativando sua inclusão e participação social. O ensino deve ser sistematizado de maneira que ele se torne necessário para estas pessoas e que as conduza para um mundo de possibilidades, de vir-a-ser.

Contudo, é preciso estar atentos ao que pressupõe a própria constituição, em relação aos avanços e acessos de acordo com a *capacidade de cada um*, haja vista que a explicação para a não ocorrência destas possibilidades, poderia estar alicerçada na questão de que a capacidade individual do aluno não tem viabilizado isso, em detrimento de seu próprio fracasso, de suas condições orgânicas irreversíveis e não em resultado da interação de suas características com as condições educacionais, políticas, sociais etc.

Trazemos Luria (2006, p. 34) que em suas contribuições se fundamenta em Vigotski, o qual procurou em seus estudos centrar-se nas habilidades que as pessoas com deficiência tinham, as quais “poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências.” Os equívocos se instauram na realidade da educação especial, quando vemos o foco, as atividades de ensino compadecidas a se restringirem à limitações de ensino em razão dos prognósticos de não aprendizagem dos alunos, do seu fracasso escolar.

Assim, as reflexões históricas apontam para leituras do fracasso escolar, cuja determinação sempre esteve conjugada aos fatos sociais, políticos, econômicos presentes em cada época de acordo com o cenário, em que se construía a busca por um ‘culpado’ ou por uma explicação que pudesse representar uma saída, ainda que repleta de equívocos. Equívocos esses, que fortalecem e acirram o processo de exclusão sofrido, principalmente, por aquelas pessoas que se mostram de algum modo diferentes, seja física, emocional, intelectual, econômica ou culturalmente falando, alimentando as relações de poder (mais fortes, mais inteligentes, mais bonitos, mais saudáveis, mais ricos, mais empreendedores) e a divisão entre classes. (ROSSATO; LEONARDO, 2012, p.136).

A história da educação escolar brasileira configurada numa sociedade de exclusões e de desigualdades alimentou-se e ainda se alicerça nas explicações centradas nas diferenças e capacidades individuais tomadas como algo natural, justificadoras do que seriam os problemas sociais e, poupando as instituições de questionamentos.

Em continuação à compreensão de organização da educação especial e da atividade docente, delineamos que o desenvolvimento de leis, normativas, resoluções se encaminharam na segunda metade do século XX para o discurso da necessidade de integração dos “anormais” aos sistemas regulares de ensino.

O movimento pela integração e normalização dos alunos com deficiência, principalmente a partir da década de 1970, reivindicava por parte de pais, profissionais, pesquisadores, alunos, o direito dessas pessoas de experienciar, de fazer parte do que seria comum em sua cultura e sociedade, de integrar-se nos serviços regulares, dentre eles as

instituições escolares. A integração constituía-se da filosofia de que o aluno com necessidades especiais poderia adaptar-se, integrar-se aos espaços comuns, para tanto deveria ter as devidas condições para fazê-lo. Assim, não havia a pressuposição de mudanças e adequações da escola comum, pois o problema estava nas crianças e adolescentes.

À escola e ao professor não caberiam as críticas sobre o trabalho realizado, pois estavam promovendo a oportunidade de socialização dos incapacitados e assim, sua tarefa estava muito mais vinculada à aceitação e integração desse aluno no espaço escolar (e mais uma vez comprovar sua deficiência, sua inabilidade em socializar-se, em estar entre os normais), do que em realizar atividades que pudessem provocar a socialização do conhecimento, o desenvolvimento. Além disso, apenas seriam integrados os alunos que demonstrassem possibilidades de acompanhar o desempenho da média dos alunos, que estavam aptos a conviverem na normalidade. O professor que recebia estes alunos, pouco poderia fazer em seu diferencial de ensino e de aprendizagem destes.

Com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, em 1990, é aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em razão dos altos índices de crianças fora da escola e da busca de desenvolvimento da sociedade, a educação escolar é mais uma vez convocada a resolver a problemática das desigualdades sociais. Era preciso administrar esforços com o fim de contemplar as crianças e adolescentes com necessidades educacionais privados dos direitos de ingresso e permanência na escola.

A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, mantém a responsabilidade da educação dos alunos que aprendem fora dos padrões homogêneos exclusivamente no âmbito da educação especial e condiciona o acesso às classes de ensino regular àqueles que apresentam “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos normais”. (BRASIL, 1994, p.19). Continuamos a verificar o processo de integração e normalização, em que aqueles que podem acompanhar os instrumentos, recursos, ensino desenvolvidos para os “normais” podem ser inseridos na escola regular.

Em concomitância aos preceitos neoliberais reforçava-se a defesa de universalização da educação básica como princípio mais rentável (barato) e eficaz para a redução da pobreza. O esforço pessoal dos alunos é destacado e legitima-se o seu fracasso, pois estava sendo concretizado seu direito de estar na escola. Todavia não eram considerados os determinantes das desigualdades, sendo naturalizados os discursos de injustiça social. Pletsch (2010) ao posicionar-se sobre esse momento – anos noventa – da história da educação, que afeta

também as pessoas com deficiência, esclarece que a primazia esteve sobretudo nos números oficiais que representaram a “inclusão” e a preocupação com a formação dessas pessoas estando vinculada a um ensino tomado como inferior. Temos então, o enfoque do processo educacional restrito

[...] à apropriação de conhecimento de leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimentos básicos para a participação social em detrimento dos conhecimentos científicos, artísticos e culturais. Será que essas necessidades básicas são destinadas a todas as crianças, independentemente da sua posição na estrutura social? (PLETSCH, 2010, p.42).

A questão da autora nos indica que a educação pobre continuou sendo proposta ao pobre (mistificados pelo lema de educação para todos), salvaguardando os números oficiais e a aparência de um país de igualdades.

Além disso, um importante marco mundial, avaliado como referência, que contribuiu para a propagação dos ideais de inclusão, ocorreu em 1994 com a produção do documento da Declaração de Salamanca na Espanha por diversos defensores dos direitos de inclusão social e de educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (que abarcam todas as pessoas deficientes ou não, que necessitam de recursos, de educação diferenciada), afetando diferentes países, dentre eles o Brasil. A escola e a atividade docente são questionadas, passando a requerer dos mesmos ações que efetivassem uma educação de qualidade e a equiparação de oportunidades para todos.

Com a difusão nos anos de 1990, no auge das reformas educacionais no país, do discurso da educação inclusiva, muito se idealizou, mas houve e ainda há uma carência muito grande de orientações que culminem, nas escolas, em práticas pedagógicas inclusivas. Contraditoriamente, como falar de educação inclusiva, de inclusão numa sociedade com tantas desigualdades? Do que adianta flexibilizar o ensino, no que tange a currículos, planejamento, metodologias, recursos, avaliação, sem contudo, levar em conta as necessidades reais dos alunos e as possibilidades de vir-a-ser dos mesmos? A simples “inclusão” dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, não garante professores com as condições de formação e de atuação voltadas ao pleno desenvolvimento dos alunos.

Como referenda a Nota Técnica nº 11/10 emitida pela Secretaria de Educação Especial, verificamos que

A educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a *mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação*, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2010, destaques nosso).

Os instrumentos políticos estão colocados, todavia, sua transformação em prática ainda se concretiza com um ensino que se pauta por concepções pedagógicas fundadas em uma formação deficitária e que não cumpre com sua função de promover o desenvolvimento de professores e, em atividade, de seus alunos.

A inclusão escolar até onde a compreendemos propõe a abertura das escolas às diferenças, tarefa nada simples, diante das medidas excludentes adotadas pela sociedade, pelas escolas, como observamos com a aplicação da meritocracia nos sistemas de ensino, com a aprendizagem e ensino competitivo, vinculados às artimanhas da sociedade capitalista de que os naturalmente mais espertos, fortes, empreendedores sobrevivem e se destacam entre os demais. Na realidade de muitas das escolas regulares, constituem-se como práticas de inclusão escolar a organização e desenvolvimento de projetos de inclusão, que se configuram como parciais, a fim de receber determinados alunos, sem contudo constituir mudanças na escola como um todo, nas práticas pedagógicas que favoreçam a todos os alunos e, que caminhe rumo ao desafio de, amparados por outros conceitos e por aprofundados fundamentos teóricos, possam ter práticas de ensino que realmente vislumbre possibilidades de ensino e de aprendizagem. A inclusão escolar não se constitui por si na solução dos problemas, obstáculos, limitações enfrentadas por esses alunos.

Por fim,

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... (POSSIDÔNIO, 2014, p.67, destaques da autora).

As opiniões quanto a inclusão são diversas, desde a defesa de inclusão total, ou seja, de todos os alunos indiferente do seu comprometimento (mais severos ou não) e também das condições da escola regular em realizar um trabalho essencialmente desenvolvente;

vislumbram-se, por outro lado, a impossibilidade de inclusão destes alunos, indistintamente e indiferente do “grau de deficiência”; há ainda os que avalizam a inclusão apenas de pessoas com quadros de deficiência menos acentuados, ou na medida em que estão “prontos” para a sua inserção, com a possibilidade de que os sujeitos teriam mais chances de serem incluídos – são referendadas de inclusão com responsabilidade, inclusão em processo, dentre outros. A justificativa utilizada de que os alunos denominados como possuidores de grande comprometimento em sua deficiência não poderiam ser incluídos, diante das poucas chances de conseguirem realizar um trabalho que viabilize processos de aprendizagem e de desenvolvimento, pode ser confrontada, por outro lado, pelo questionamento sobre quais processos estariam sendo promovidos com aqueles alunos nas escolas especiais, em espaços segregados.

Nos preocupamos com a fato de que justamente muitos dos alunos, que antes foram retirados do ensino regular e encaminhados para as classes e escolas especiais por não conseguirem acompanhar o aprendizado no ritmo esperado à aquele ensino, são cogitados para serem reinseridos. As políticas, as relações sociais, as escolas, os professores em sua atividade, se modificaram a ponto de não mais culpabilizarem o aluno pelo seu suposto fracasso e, teriam então, as condições de realizar um trabalho que de fato culmine no processo de apropriação dos conhecimentos científicos? A perspectiva de desenvolvimento sobre estes alunos pelo que temos visto nas pesquisas não se modificou muito, tampouco o processo de formação de professores ainda não se constituiu, em sua maioria, em práticas ampliadas de mediação da cultura que, culmine com o domínio da conduta, com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, com possibilidades de participação social e de o sujeito, em coletivo, fazer do conhecimento instrumento de transformação da realidade de exclusão e de desigualdade social.

Lembramos que:

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).

É preciso observar as chances de apenas mudar aqueles alunos de lugar e junto com eles estarem afixados os rótulos, as perspectivas de deficiência, de incapacidade, as justificativas de “seu” fracasso escolar, sem que sejam movimentadas as adequações do

ensino, das políticas, da escola para reverter suas dificuldades. Além disso, concordamos com Rossato e Leonardo (2012, p.135) ao alertarem para o risco de que:

O insucesso escolar, talvez, agora ganhe mais ímpeto e força em seus mitos e explicações, pois estará impregnado de alunos organicamente deficientes e, portanto, incapacitados para o aprendizado escolar e a serviço de explicações simplistas, reducionistas, camuflantes das desigualdades sócio-econômicas-sociais.

Pletsch (2010) reflete que ainda há carência de conhecimentos e de experiências sistemáticas que indiquem condições de diagnóstico dos processos de educação inclusiva, “[...] que permitam uma análise do processo no contexto macro de políticas educacionais e, sobretudo, no contexto micro do cotidiano escolar.” (p.77). Para a autora faltam pesquisas que se debrucem sobre as estratégias e práticas utilizadas por professores no cotidiano escolar nas situações de inclusão, ainda que existam pesquisas que indiquem a inadequação de condições necessárias à implementação da política de educação inclusiva.

Santos e Martins (2015), ao publicarem sobre estudo realizado com alunos e professores do ensino fundamental em situação de inclusão escolar, destacam que a atividade docente observada reflete uma prática de ensino tradicional “[...] voltada para uma pedagogia transmissiva, com poucas adequações curriculares, embora haja na escola a disponibilidade de material pedagógico e tecnológico, que, caso fosse mais utilizado, poderia contribuir significativamente para a aprendizagem de todos os alunos.” (p.406). Além disso, as autoras apontam que, dentre outros, reflete-se na ação docente desenvolvida as “lacunas na formação relativas a uma fundamentação mais sólida sobre como lidar com as diferenças na sala de aula; persistência de uma *visão clínica da deficiência* [...]” (p. 405, destaques nosso).

A visão clínica de deficiência é marca na história do atendimento às pessoas que a apresentam e a educação incorporou tal perspectiva tanto na formação de nossos professores como na atividade desempenhada pelos mesmos. Como realizar práticas escolares sobre este manto? “A idéia de ‘educação’, apesar de sua adjetivação especial, teria sido elaborada com finalidades semelhantes à educação pensada e organizada para os demais trabalhadores, ou serviria para mascarar as implicações clínicas desse conceito?” (ROSS, 1999, p.3, grifo do autor). Como vemos, a pergunta do autor encontra respostas na atividade docente da educação especial, que não ocorre esfacelada das perspectivas que a sociedade tem de deficiência, que veio a servir como norteadoras dessa atividade, com o discurso humanizador de seu atendimento.

Em suma, para além das tentativas de práticas de educação inclusiva, trazemos Carvalho e Martins (2011) ao afirmar que “a natureza da sociedade capitalista não comporta, a rigor, um modelo de inclusão social” (p. 17), pois se fundamenta no trabalho assalariado, na exploração do trabalho humano e na defesa da individualidade. Nesse modelo de sociedade e de relações de produção, constatamos a incapacidade de efetivar a igualdade, visto que a liberdade e a igualdade “[...] se expressam pela capacidade que os indivíduos têm de participar do mercado” (CARVALHO; MARTINS, 2011, p. 20), de produzir e de consumir. Neste aspecto, pessoas que tem seus resultados de aprendizagem e de desenvolvimento considerados aquém dos padrões de sucesso estão mais distantes de participar do mercado.

A pesquisa realizada por Pletsch (2010) em análise às práticas desenvolvidas com alunos “em situação de inclusão”, assim como os estudos sopesados pela autora, revela que um dos maiores problemas encontrados no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, refere-se a falta de conhecimento dos professores que levam a práticas tradicionais de ensino-aprendizagem e pautadas na homogeneidade, a qual resulta de uma formação deficiente e, que contempla em seu bojo, um aluno ideal. “Em outras palavras, proporcionavam, em grande medida, apenas conhecimentos elementares, como recortar, colar, pintar, copiar, etc.” (p.237). Uma das sugestões da autora concerne a necessidade de “[...] possibilitar conhecimentos e condições de trabalho aos profissionais de educação [...]” (p.237), a fim de que possam ser concretizadas as mediações pedagógicas que culminem na apropriação dos conteúdos da experiência e, no desenvolvimento humano.

[...] “flexibilizar” o ensino e promover “ajustes no currículo” para que os alunos, de maneira geral, desenvolvam “aprendizagens básicas” para viver na sociedade atual, é uma falsa solução. No caso dos alunos com deficiência mental, a “solução” adotada pelos professores foi a de se “conformarem” e “aceitarem” o “mínimo que esses alunos fizessem”, já que “pelo menos” eles estavam na escola se socializando. (PLETSCH, 2010, p.238-239, destaques da autora).

A mudança do locus do ensino (das escolas e classes especiais, dos espaços segregados), como podemos notar, não significou, não trouxe proposições de atividades e práticas docentes diferenciadas (lembramos que esta compreende uma dimensão universal – político, social, cultural – e uma singular implicada na prática pedagógica do professor), numa manutenção da cultura de descrédito e da manutenção das relações e, de limitações do desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Falar de inclusão escolar exige discutir e não dissimular as desigualdades sociais e econômicas, as contradições tão prementes em nossa sociedade capitalista e sob a ideologia neoliberal e, reconhecer ainda, a possibilidade de que alunos com deficiência são matriculados (maquiados) nas classes comuns, todavia, são mantidos à margem do processo de ensino-aprendizagem, da apropriação dos diferentes e significativos saberes tão importantes para a sua autonomia, distanciando-os cada vez mais do projeto social democrático e inclusivo, por vezes tão defendido para e por nossas escolas.

[...] 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 antagônicas. [...] 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).

As políticas educacionais propostas a partir da década de 1990 em relação à educação especial e aos alunos com necessidades educacionais especiais, fundamentaram as propostas de educação escolar, como a Lei 9394/96, em seu artigo 58, que apregoa que o ensino dessas pessoas deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino.

Com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução n. 02/2001<sup>20</sup>, houve a tentativa de maior definição da função da educação especial<sup>21</sup> nos sistemas de ensino da educação básica. Com este documento encontramos a necessidade de existência dos serviços de apoio pedagógico especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular. (BRASIL, 2001).

---

<sup>20</sup> Com este documento propõe-se a superação do modelo médico baseado no diagnóstico de deficiência, em que o problema é focado no aluno, com a defesa de um modelo que enfatize o ensino, as necessidades de aprendizagem, a escola e, ainda, o imperativo desta organizar e ajustar-se a fim de atender a diversidade de seus alunos. Alunos estes, definidos oficialmente pela expressão *necessidades educacionais especiais (NEE)*, abrangendo pessoas com dificuldades acentuadas de aprendizagem que tem dificultadas o acompanhamento das atividades curriculares, seja por uma causa orgânica ou não, por dificuldades de comunicação, altas habilidades/superdotação. Com a utilização desse conceito propõe-se o compromisso com a inclusão de uma gama mais variada e ampla de pessoas.

De acordo com Harlos, Denari e Orlando (2014), em análise ao período entre 2008 e 2013, verificaram que todos os documentos oficiais relacionados com a Educação Especial e emitidos pelo Governo Federal, abandonaram a categoria NEE e restringiram o público-alvo da Educação Especial à tríade de segmentos que historicamente o compôs, a saber: pessoas com Deficiência, com Altas Habilidades ou Superdotação ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

<sup>21</sup> Há prescrição no documento sobre como se institui a educação especial, que é definida como uma “[...] modalidade da educação escolar, entende-se 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, de modo a 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. 1).

Ainda que vemos a crescente modificação de nomenclatura, seja na organização de políticas educacionais, nas salas de aula, com a utilização da expressão *necessidades educacionais especiais*, “[...] no entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos”. (BRASIL, 2008a, p.14).

Com a Resolução CNE/CEB n. 02/2001 é colocado a necessidade de vislumbrar as condições em que as aprendizagens são efetivadas, ou seja, as relações ensino/aprendizagem, apontando para a consideração de que as dificuldades/limitações dos alunos podem advir do processo de escolarização. Souza (2010) relata a necessidade de sair do protótipo do individual (seja do aluno, professor, família, metodologia de ensino etc.), dos problemas de aprendizagem, para a análise que dimensione o eixo do processo de escolarização em suas relações com as condições objetivas que consentem ou não que a escola cumpra com sua função social de ensino. Isso implica a consideração do contíguo de relações institucionais, pedagógicas, psicológicas, políticas que se constituem no cotidiano escolar a partir de suas raízes históricas, culturais e sociais. Sob esta alusão a escola deixaria de ser vítima de alunos inadequados e passaria a ser corresponsabilizada, juntamente com multideterminações, pelo fracasso escolar. Não há como recortar a escola (especial ou regular) concreta que “ensina” do aluno que “não aprende”.

Compreendemos que uma pessoa com deficiência requer no cotidiano escolar, nas relações de ensino e aprendizagem de estratégias, recursos, instrumentos e mediações pedagógicas diferenciadas, em razão de necessidades específicas e em acordo ao seus processos de desenvolvimento que estão em vias de concretizar. De nada adianta recorrer ao ensino e apoio especializados, sem que estes atendam às demandas dos alunos, sem que se apresentem como realmente diferenciados do ensino tradicionalmente oferecido às pessoas que aprendem necessariamente por outras vias que não as comuns. Por outro lado, “depositar” os alunos num mesmo espaço escolar não significa essencialmente colocá-los sob condições de igualdade de ensino e de aprendizagem, podemos sim, estar contribuindo para acentuar as diferenças e desigualdades no desenvolvimento escolar, social.

Barroco (2007) traz à luz o que isso significa:

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 (BARROCO, 2007, p. 19-20, grifos da autora).

O exposto pela autora não implica, todavia, no abandono e luta por uma educação de qualidade e em favor da humanização, das transformações dos sujeitos e da sociedade. A desmitificação da autora sobre as relações educação e sociedade nos leva a considerar os processos dialéticos e contraditórios em que são produzidas tais relações e, com isso, também ver germinados as possibilidades de seu questionamento, por uma via crítica e de sua superação engajados por ações coletivas.

Ainda com relação a Resolução 02/2001, há a responsabilização dos estados e municípios a fim de que organizem, nas Secretarias de Educação, um setor responsável pelas questões da educação especial no interior das escolas de educação básica, com o intuito de melhoria do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Descreve que a segregação em instituições especializadas necessita ser substituída pelo entendimento de que as pessoas com deficiência podem estar no contexto das escolas regulares e de que a educação especial pode ser considerada um processo educacional, entendida como uma modalidade de educação escolar, definida em uma proposta pedagógica, para “assegurar um conjunto de recursos e serviços para apoiar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais” (BRASIL, 2001, p. 6).

Temos com isso, o indicativo de que as escolas especializadas devam funcionar balizadas por uma proposta pedagógica, todavia, ainda, com a brecha de que possa substituir o ensino regular. Como afirmamos as contradições se efetivam ludibriando os usuários da educação especial, de maneira a confundir e não garantir de fato os direitos dessas pessoas e os deveres do Estado com uma educação de qualidade.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (BRASIL, 2007b), consolidou-se

como um instrumento para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Instituiu deveres, com a cobrança de ações dos Estados-partes, que se comprometeram em adotar medidas de apoio necessários à inclusão escolar. Apontou em seu artigo 24 a educação inclusiva como um direito inalienável das pessoas com deficiência e divulgou conceitos a serem absorvidos e aplicados nos países que participaram do evento. Para tanto, defende um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino para as pessoas com deficiência, bem como, o aprendizado ao longo da vida, visando o pleno desenvolvimento do potencial humano das mesmas. No Brasil, as discussões desta Convenção, passam a ser contempladas com a publicação do Decreto 186/2008 (BRASIL, 2008b), com equivalência de emenda constitucional. Uma das questões importantes tratadas refere-se ao conceito de deficiência, apontando para a necessidade em considerar os obstáculos interpostos à mesma, com a seguinte definição: “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. (ONU, 2006).

Esta definição culminou com o que Vygotski (1997) já defendia na década de 1920 em relação às pessoas com deficiência, ao destacar a primazia do social, do cultural no que tange aos avanços, estagnação ou retrocessos destas pessoas, no sentido de que, o que define o desenvolvimento delas é justamente a interação de suas “limitações” com as oportunidades e obstáculos sociais, em acordo com as relações sociais que estabelecem com o outro e com a sociedade em razão de tal deficiência. Sob esta concepção requer-se que a educação escolar, que a atividade docente seja rica de oportunidades de apropriação do conhecimento, da cultura, possibilitando o rompimento de barreiras de acesso, de apropriação e objetivação do que historicamente foi desenvolvido em nossa sociedade.

Todavia o que teórica e legalmente vai se prevendo e definindo como necessário à educação dos que aprendem diferentemente, não acontece em concomitância às práticas que se exercem com estas pessoas.

Dos diversos autores que retratam a situação caótica do ensino oferecido às pessoas com deficiência, Oliveira (2010) ressalta que a educação das mesmas, deve caminhar numa vertente contrária a procedimentos mecânicos, que fragmentam os conhecimentos. As atividades a eles destinadas, adverte a pesquisadora, são desconectadas, como se aprendessem por compartimentos, tendo cada atividade um fim em si mesma, o que desfavorece um trabalho em benefício de uma apreensão mais totalizante do conhecimento.

A mesma autora entende que a escola necessita extrapolar as atividades mecânicas, referendadas, em geral, pelas habilidades motoras. Critica a educação tradicional resguardadas

a estes alunos, abalizada pelo treino de rotinas e desenvolvimento de funções cognitivas básicas, quando, ao contrário, deveria primar pela promoção do desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas como o controle da conduta, a linguagem, a atenção, o pensamento, e a memória. Eis a realidade da atividade docente de muitos de nossos professores da educação especial.

Defendemos que a aprendizagem não se efetiva dentro de uma forma fragmentada, a insistência em um “ensino” nesse viés, apenas faz por manter o status das pessoas com deficiência, de sua incapacidade para aprender. Uma atuação docente numa vertente contrária requer uma prática amparada por instrumentos e técnicas, fundamentando-se em numa teoria para orientá-la e pensá-la, de forma que lhe permita entender como seus alunos convivem com a cultura elaborada e nela intervêm.

Shimazaki (2006), em seu estudo, conclui que a atividade docente realizada com os alunos da educação especial, mesmo diante da capacidade desses alunos para obter avanços, eles não tem tido essa oportunidade. Tal afirmativa foi comprovada pela autora com a realização de atividades diferenciadas, intencionalmente organizadas, ampliadas nos seus recursos e estratégias e com o contato e experimentação de diferentes textos que trouxeram significações, com a compreensão da importância da leitura e da escrita. A autora diz sobre a possibilidade de que uma “[...] educação de baixa qualidade, com formas de encaminhamentos obsoletas e centradas apenas na sala de aula tenha provocado como consequência a apropriação da leitura e da escrita de forma descontextualizada sem que se importasse com as práticas sociais. (p.172).” Apropriação essa, que não fez sentido a estes alunos que passaram entre 5 e 11 anos na educação especial.

O ensino sistematizado da leitura e da escrita realizado com a atividade docente para estes alunos não ocorreu de forma a se tornar necessária essa aquisição para eles, não foram entendidas em sua funcionalidade e quanto à sua importância para o processo de desenvolvimento e emancipação humana. De acordo com Rossato, Constantino e Mello (2013), a apropriação dos signos disponíveis na sociedade são essenciais para a inserção e participação social dos sujeitos com ou sem deficiência, visto que, com a apropriação da escrita consolidamos a perpetuação da cultura.

As autoras enfatizam ainda que

A aquisição da linguagem escrita pelas pessoas com deficiência para sobre as exigências e desafios que sua apropriação e objetivação podem disseminar em tais pessoas – como a independência, o controle da vontade, o acesso a qualidades humanas, o conhecimento – por se constituírem num importante trabalho intelectual de operação com signos, símbolos culturais, em conexão

ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (ROSSATO; CONSTANTINO; MELLO, 2013, p.745-746).

A despeito das políticas educacionais, fazemos referência a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), tomada como um importante marco na política definida sob uma perspectiva da educação inclusiva. Com este documento apresenta-se a necessidade em reestruturar a educação especial, principalmente ao delinear a oposição de sua ocorrência de forma *substitutiva* ao ensino regular. Assim, o atendimento educacional especializado (AEE), deve ocorrer de forma *suplementar ou complementar* e se configura como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. (BRASIL, 2011). “Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.” (BRASIL, 2015, p.39).

A educação especial passa a ser considerada uma modalidade de ensino presente em todos os níveis, etapas e modalidades (da educação infantil ao ensino superior), que realiza o AEE, de maneira a disponibilizar os recursos e serviços necessários. O AEE, na perspectiva desta política, “[...] deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008a, p. 16), no decorrer de todo processo de escolarização e ainda, “[...] disponibilizar programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros.” (p. 16). Além disso, determina-se que o AEE “é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.” (BRASIL, 2015, p.40).

Quanto ao funcionamento da educação especial, prescrito na política de educação inclusiva, percebemos que na história de educação dos seus alunos, os mesmos foram inicialmente expurgados (justificados por suas faltas, inadequação, por seu fracasso escolar) do modelo de ensino seriado, próprio da escola moderna. Um ensino com origem, sobretudo em Comenius, que se distanciou de um modelo artesanal e se constituiu como gradual, com classes homogêneas e ensino simultâneo, com apenas um professor por disciplina (numa divisão didática do conhecimento e das funções do docente), com a unificação de métodos e programas de ensino. Tal sistema de ensino é adequado à sociedade de classes antagônicas e industrial, que requer trabalhadores também em série, que realize um trabalho fragmentado, mecânico, especializado, regido, portanto, pela divisão técnica do trabalho.

Os alunos da educação especial, por muito tempo mantido nas escolas especializadas, sem a rigidez de seguir um sistema de seriação, retorna ou passa a pertencer ao mesmo e ser “preparado”, formado para “adequar-se”, fazer parte do modelo e exigências postos ao trabalhador, ao processo industrial. Os sistemas homogêneos de organização das salas de aula, ditas comuns, que historicamente marginalizaram os alunos da educação especial, teriam agora as condições necessárias para absorver e promover a ascensão desses alunos aos níveis e séries prescritas, contudo, com aprendizagens e desenvolvimentos em favor de seus potenciais (antes negligenciados)? E, os professores, também possuem a formação e as condições materiais, intelectuais, subjetivas necessárias para realizar este trabalho, com a amplificação e acúmulo de atividades percebidas com estas mudanças?

O AEE é também definido na Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009), que o atribui como não substitutivo ao ensino regular. A educação especial aparece nesta Resolução, como modalidade educacional e o AEE aparece como parte integrante do processo educacional. Atendimento esse, que tem como locus as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), organizadas preferencialmente nas escolas regulares e com recursos e professores específicos e no período contrário do ensino oferecido nas classes comuns às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades; podem ser ofertados ainda em centros de AEE especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que proporcione esse serviço educacional. (BRASIL, 2009; BRASIL, 2008a, BRASIL, 2015).

Além dos espaços de ocorrência citados, Harlos, Denari e Orlando (2014), ao analisar diversos documentos, puderam encontrar mensurados também: “[...] os centros de apoio pedagógico à educação de surdos; ambientes domiciliares, ambientes hospitalares; os núcleos de atividades para altas habilidades; e, os núcleos de acessibilidade das instituições federais de educação superior. (p.504).”

Com as alterações legais, o Decreto Lei n.7611/11 (BRASIL, 2011) reafirma em seu art. 4, a possibilidade de dupla matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, de maneira que o poder público estimula o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular. Em relação à dupla matrícula, no artigo 8º, define-se que a mesma implica o cômputo do aluno tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. Além disso, consta que “serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas”. (BRASIL, 2011).

Se serão consideradas as classes especiais no levantamento de matrículas, isto leva a pensar que, contraditoriamente ao que a política de educação inclusiva apregoa, ainda será mantida a segregação de nossos alunos da educação especial nestes espaços.

O decreto n. 6.253 de 2007 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, em seu artigo 15º, ao se posicionar em relação à dupla matrícula, define para efeito de distribuição dos recursos do mesmo, que os serviços oferecidos pelas instituições com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, devem obrigatoriamente, dentre outros, “atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos”. (BRASIL, 2007a). Diante de tal obrigatoriedade, indagamos sobre o que seria definido como padrões mínimos de qualidade de ensino e como seriam analisados tais padrões? Se estas escolas especializadas continuam recebendo os recursos do FUNDEB é porque estão atendendo às prerrogativas e exigências do mesmo e, se estão atendendo, o que dizer do ensino organizado nestas instituições, que como temos apresentado, têm em geral, sua qualidade questionada por não conseguir (com os obstáculos justificados pelos limites orgânicos dos alunos, retirando de análise as relações ensino-aprendizagem) promover e fazer avançar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e potenciais de abstrações.

No decreto 7.611/2011 reforça-se como dever do Estado a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de educação. Apresenta-se neste documento a velha história da oferta de educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, bem como, verifica-se no artigo 1º, a continuidade de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, mantendo-se a possibilidade da oferta dessa modalidade de ensino nas instituições especializadas, sem que sejam todavia, substitutivos ao ensino regular. (BRASIL, 2011). Por outro lado, o envio desses recursos se efetivará obrigatoriamente com a matrícula concomitante dos alunos na rede regular de ensino.

Com a especificidade firmada no artigo 2º, de que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de seus alunos (BRASIL, 2011), aumentam os questionamentos sobre o trabalho realizado nesta modalidade de ensino, sobre a qualidade do mesmo. Ainda que seja mensurado no artigo 3º do Decreto que um dos objetivos deste atendimento está em prover as condições de aprendizagem no ensino regular e garantir os serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos alunos, bem como, o de fomentar o

desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, as pesquisas já apresentadas no decorrer de nosso estudo são reveladoras de que historicamente a educação especial, no caso, o AEE, se organizou, em sua maioria, de maneira a não se constituir num ensino que pudesse de fato suprir as lacunas dos alunos e lançá-los em direção à ampliação do desenvolvimento de suas possibilidades de existência, transformando suas formas de ser na escola, na sociedade, no mundo.

Isso porque a educação escolar e as políticas públicas representam a sociedade num dado momento histórico e suas transformações econômicas e sociais, a qual reflete as desigualdades na difusão e apropriação do conhecimento. Compreendemos a partir da premissa de que, a escola implicada nesta categoria dialética, reflete a sociedade na qual arraiga-se e oferece mínimas condições de acessibilidade em todos os aspectos aos sujeitos pertencentes à mesma.

Todavia, de acordo com Brasil (2015), o acesso dessas pessoas à educação escolar tem aumentado muito, visto que na educação especial de 337.326 alunos em 1998, saltou para 843.342 em 2013, configurando uma elevação de 150%; nas classes comuns de ensino regular de 43.923 matriculados em 1988, passou a 648.921 em 2013, com um aumento de 1.377%. Com isso, a evolução das matrículas torna-se referência para indicar a garantia de direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, deixando de trazer acoplados a estes quantitativos em que de fato tem se constituído a educação destas pessoas. O crescente acesso daqueles não implica necessária e concomitantemente a oferta e expansão da qualidade do ensino, principalmente, quando falamos da educação oferecida aos que estão à margem na sociedade de classes; funcionando num acordo aos mecanismos sociais vigentes de manutenção das desigualdades no capitalismo.

Em relação ao anunciado anteriormente, concordamos com Barroco e Souza (2012):

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 debruçam para a análise do contexto em que se

encontram a sociedade e a educação e apresentem elaborações propositivas (p. 112-113).

De acordo com os preceitos das políticas de educação inclusiva, nas SRM devem ser concentrados os recursos humanos e materiais, com conhecimentos, equipamentos e outros com o intuito de que a educação especial esteja cada vez mais presente na escola comum, participando e atuando em prol das necessidades dos alunos e de sua inclusão escolar. Seria o encaminhamento para o fim da dualidade educação especial/educação escolar regular? Apenas as SRM necessitam dos recursos definidos como essenciais para os mesmos? O professor do ensino regular com a heterogeneidade de alunos que possui (trabalha inclusive com alunos das SRM), também não requer para o cotidiano de seu trabalho tais recursos?

O atendimento educacional especializado nas SRM nem sempre tem funcionado de modo articulado com a atividade docente desenvolvida na classe comum e sim de modo paralelo e desconectado das reais necessidades dos alunos, decorrendo muitas vezes num ensino que muito se equipara com o ofertado nas classes comuns. Este atendimento perde, portanto, sua essencialidade em constituir-se por recursos diferenciados em prol de movimentar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. As atividades docentes desenvolvidas não devem configurarem-se como substitutivas, nem como um reforço escolar, mas como complementar (no caso das pessoas com deficiência) ao ensino regular, em colaboração e efetivação do desenvolvimento do aluno.

A pesquisa realizada por Possidônio (2014) com professores de SRM e coordenadoras da educação especial, conclui que estes profissionais necessitam se apropriar dos fundamentos teóricos necessários à atividade de ensino a fim de que sua prática se efetive como atividade. A autora explicita a urgência de que sejam implantadas formações específicas ao professor, de maneira a habilitá-lo e a instrumentalizá-lo para atuar com e em prol de uma educação escolar humanizadora. A autora relata que:

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. (POSSIDÔNIO, 2014, p.88).

A perspectiva de educação inclusiva, como dissemos, discussão e tendência desde a década de 1990 nas políticas de educação especial, caminha em observância ao questionamento do trabalho segregado em escolas exclusivas, especializadas. Difunde-se o ideário de que o professor do AEE necessita ter formação específica e, são agregados outros profissionais como colaboradores ao processo educacional daquelas pessoas, além do professor do AEE e do docente do ensino regular capacitado para a integração desses alunos em classes comuns, são anexos profissionais tais como: o tradutor e intérprete de libras e o guia-intérprete e outros para atuar em atividades de apoio, como as de higiene, locomoção, alimentação para aqueles que não apresentam independência em relação a estas atividades. Além disso, aloca-se o imperativo de que o professor regente das turmas de educação básica, tenha em sua formação “contato” com conteúdos que beneficie a prática pedagógica com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008a, p.17-18).

Os documentos oficiais (BRASIL, 2009; 2011) comungam com a citação acima.

As atribuições multifuncionais dos professores em atividade no AEE, de acordo com a Resolução nº 04, de 2009 (BRASIL, 2009) referem-se a atividades tais como identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias em análise as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial; elaborar e executar plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; e, ensinar e usar a tecnologia assistiva. Acrescentam-se, dentre outras atividades, o ensino de Libras; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; de Comunicação Aumentativa e Alternativa; do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos e, de atividades de vida autônoma e social, como pode ser observado na Nota Técnica n. 11, emitida pela SEESP (BRASIL, 2010). Isso porque irá realizar seu trabalho com diferentes alunos, como já mencionamos, com necessidades diversificadas.

Destarte, ainda de acordo com a Lei n.12.796 de 2013 (art. 59), devem ser assegurados pelos sistemas de ensino a educação especial com “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 2013). Diante de tantas atribuições colocadas aos professores que realizam as suas atividades com os alunos público-alvo da educação especial, fica difícil acreditar que apenas uma formação de nível médio dê conta de garantir ao professor os provimentos teóricos-práticos que contribua para a concretização de um trabalho que compreenda as reais necessidades e condições de aprendizagem e de desenvolvimento dos seus alunos, bem como, práticas mediadoras que efetivem a formação e desenvolvimento de funções psíquicas superiores e, que sejam diferenciadas daquelas nas quais os alunos se defrontam no cotidiano escolar.

Com as mudanças proferidas legalmente, o conjunto de

[...] profissionais difere em relação ao conjunto de profissionais que foram associados às políticas de Educação Especial anteriores a atual, mais em relação a gama e o perfil das atividades e conhecimentos a que eles estão incumbidos pelos documentos oficiais, do que em relação a sua variabilidade. Aliás, é preciso lembrar que estes profissionais, em políticas educacionais precedentes a atual, geralmente atuavam e eram formados para atuação com apenas um segmento de sujeitos público-alvo da Educação Especial e agora passaram a atuar com sujeitos de todos os segmentos associados com esta modalidade de ensino. (HARLO; DENARI; ORLANDO, 2014, p. 502).

Os autores explicitam em suas análises sobre educação especial no que tange às suas atribuições e ao processo de formação, que podem ser verificados

[...] professores de AEE com funções amplificadas e reconfiguradas, dos quais se exige formações menos específicas e mais restritas do que as que eram exigidas nos momentos históricos em que ofertava-se amplamente cursos de graduação com habilitação específica para atuação com segmentos público-alvo da Educação Especial. (p.503).

As possibilidades de exercício da atividade docente, como foram descritas, são muitas e variadas, exigindo do professor um domínio de recursos, estratégias e instrumentos que atenda às necessidades individuais dos alunos. Exigência essa que se torna impraticável se o professor, dentre outras, não tiver a formação adequada para este fim.

Temos então anunciadas algumas das diferenças colocadas ao professor atuante nesta política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que passou a exercer a atividade docente com os alunos de todos os segmentos associados a esta modalidade de

ensino (alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, superdotação/altas habilidades) nas salas de recursos multifuncionais, da mesma forma, tal exigência estende-se aos professores do ensino regular que tem em sua sala de aula alunos da “inclusão”.

O problema seria a questão de termos ou não professores especializados aptos a ensinar alunos com deficiência e demais segmentos ou estaríamos diante da necessidade de termos professores que se formam e se aperfeiçoam continuamente a fim de exercer a atividade docente em atenção ao coletivo dos alunos em suas peculiaridades? Como vemos, ainda são requeridas muitas frentes de trabalho em prol do desenvolvimento de todos os alunos, todavia a formação de professores, bem como a sua valorização, se faz urgente e necessária às mudanças pretendidas na educação.

Garcia (2013), ao discutir sobre a política de educação inclusiva e a formação docente, esclarece a partir de estudos realizados, que a formação desses profissionais segue a linha de reformulação do Estado verificada nos anos de 1990, com o discurso de que os professores necessitam assumir novas competências e contribuir com as mudanças e reformas educacionais. “A mudança de um modelo burocrático para uma gestão gerencial transfere aos professores não só a responsabilidade pela sua profissionalização, mediante a busca individual de formação, mas também pelo alcance dos objetivos e metas da própria política.

Em avaliação às políticas de formação ocorridas dos anos de 1995 a 2002, Shiroma (2003, p.66) discute sobre o termo muito em voga neste período, a profissionalização, “que se refere às noções de competência, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício”. Constata a alusão de que na prática docente se constituiu o elemento essencial para a formação de professores, apregoando que a mesma ocorra no próprio ambiente de trabalho, assim, “[...] sobrevalorizando o conhecimento experiencial designado como o conhecimento construído ‘na’ e ‘pela’ experiência.” (p. 67, destaques da autora).

Assim, como indica a autora, estaria de certa forma sendo dispensada uma formação universitária, o estudo e aprofundamento, dentre outros conhecimentos, das teorias pedagógicas, potencializando uma desqualificação da teoria. A formação estaria vinculada muito mais à técnica e ao domínio de habilidades a fim de aumentar a eficiência do trabalho. Nas palavras de Shiroma (2003, p. 78, destaque da autora) “[...] trata-se de uma política de profissionalização menos voltada à qualificação docente e mais à instituição de novas e mais sutis formas de regulação, forjando um “novo” perfil de profissional responsável, competente e competitivo.”

Encaminhamos para o que a autora chama de formação em serviço, com a determinação de mais prática ao professor, desconsiderando a importância da formação teórica e culminando num processo de desintelectualização do professor. Facci (2004) já alertou sobre o recuo e/ou abandono da teoria na formação desse profissional, que resulta no “esvaziamento do trabalho do professor” e, por conseguinte, no esvaziamento de conteúdos científicos do planejamento da atividade docente, na não apropriação e na não formação de conceitos científicos, ficando prejudicado o desenvolvimento não apenas do aluno, mas também do professor. Além disso, a autora, bem como Duarte (2001), chamam a atenção para a tendência da atividade docente centrar-se nos interesses e estudo dos alunos, no “aprender a aprender” e não na apropriação do saber produzido historicamente, colaborando para a secundarização do ensino e, por sua vez, do trabalho do professor.

Na afirmativa de Possidônio (2014) no período de 1980 e, por vezes até a atualidade, são retiradas a teoria da prática educativa, bem como, o método para ensinar, fundamentais na formação do professor e dos alunos em seu processo de escolarização e humanização.

Na sociedade de desigualdades uma formação e educação dessa estirpe, para a atuação com os alunos (“pobres”) da educação especial, só faz por manter o distanciamento da apropriação do gênero humano, com o não desenvolvimento das funções psicológicas superiores, risco que se amplifica, “[...] 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.” (POSSIDÔNIO, 2014, p.136).

O professor, principalmente por sua formação esvaziada, nem sempre consegue vislumbrar ou mesmo reconhecer que na atividade docente, com o ensino de conteúdos científicos, tem possibilidades de desenvolver e formar as funções psíquicas superiores de seus alunos e, quando sabe, muitas vezes desconhece como provocar isso, como realizar um ensino desenvolvente e que faça sentido aos seus alunos, que provoque a necessidade de sua apropriação. Compreender sua função e ter condições de concretizá-la, seja na educação escolar regular ou especial, perpassa pelo entendimento de que:

Se o professor não tem domínio adequado do conhecimento, se não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços produzidos pelas várias ciências, ele poderá ter muita dificuldade de trabalhar com os conceitos científicos, assim como encontrará grande dificuldade de fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie daquelas atividades nas quais os alunos se defrontam no cotidiano escolar. [...] os professores precisam ser formados por cursos que realmente provoquem suas funções psicológicas superiores, com conteúdos científicos que contribuam para eles refletirem sobre a prática, e com práticas que os

façam discutir os conteúdos teóricos apresentados [...]. (FACCI, 2007, p.152).

Em contrariedade ao que assevera a autora e em reforço ao contexto de esvaziamento da formação e conseqüente atuação do professor, são oferecidos:

[...] treinamento mais rápido e barato de modo a formar em menor tempo um considerável “exército pedagógico de reserva”. Fornece, quando necessário, treinamento em serviço que os orienta para a busca de conhecimento útil, aplicável, por meio da pesquisa da prática voltada à resolução de problemas do cotidiano. Ironicamente, subtraem-lhes formação, remuneração e lhes cobram motivação para inovar, mudar, renovar. Estes são imperativos da concorrência entre empresas capitalistas onde a preocupação central não é o que se faz, por que ou para quem, e sim com a entrega eficiente dos produtos ou serviços. (SHIROMA, 2003, p.80, destaques da autora).

As implicações desse processo repercutem em toda a extensão da vida e de relações dos sujeitos (deficientes ou não), seja na educação (especial ou não), no trabalho, pois o sujeito se torna mais adaptável às exigências do mercado de trabalho, à ideologia dominante e ao permanente esforço de maquiagem das contradições do capitalista. (DUARTE, 2001). Temos então, que ao aluno, ao professor/trabalhador são negados a propriedade dos meios de produção, os conhecimentos transmitidos na formação dos mesmos são esvaziados e valorizados não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pelo qual é aprendido. A riqueza objetiva, cultural, das obras humanas são transformadas em propriedade privada, sendo assim apropriadas, “[...] constituindo-se em capital em vez de ser riqueza dos seres humanos em geral.” (DUARTE, 2012, p. 208).

O autor explica que

Numa sociedade de classes, como ocorre no capitalismo, as relações entre a vida individual e a cultura acumulada pelo gênero humano tornam-se particularmente complexas e contraditórias em consequência da propriedade privada dos meios de produção, da exploração da força de trabalho pelo capital e da conseqüente divisão social do trabalho. Tanto ao longo da vida de cada indivíduo como ao longo da história da humanidade, a humanização e a alienação ocorrem muitas vezes de forma simultânea e no interior da mesma processualidade sociocultural. (DUARTE, 2012, p.207).

Na medida em que são formados, “desenvolvidos” nossos professores e alunos, dialeticamente também vivenciam processos de alienação.

Os reflexos de uma formação angariada e transpassada pelas leis do sistema capitalista, podem resultar em práticas fragilizadas, apoiadas por fórmulas de trabalho que não

respondem necessariamente às necessidades e dificuldades dos alunos e que não consolidam desafios para o ensinar e para o aprender. Deixa-se, deste modo, a desejar uma atuação docente que prime pela apropriação do conhecimento do aluno, já que essa também não é uma prioridade no desenvolvimento do professor. Assim, vão sendo constituídos o fazer-se professor, sua atividade e subjetividade. “A atividade social produz o enriquecimento objetivo e subjetivo dos seres humanos” (DUARTE, 2012, p.208).

Uma formação estreita pode desencadear, em junção com outros determinantes, como o das políticas, um processo de escolarização estreito, fundamentado por conteúdos isolados, desconexos e destoantes de originar possibilidades, o desenvolvimento de potencialidades, distanciando-se de provocar experiências novas e a formação de novos processos psíquicos e de se apropriar do que a humanidade conquistou historicamente.

Em relação à formação voltada para os professores, dentro da atual política de educação especial que trabalham em prol do A.E.E., Garcia (2013, p.113) destaca que o foco está no Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Com isso, vislumbra-se formar “[...] um novo professor de educação especial, reconvertido<sup>22</sup>, que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência.” Esse professor seria formado superficialmente, na educação à distância, em serviço nas SRM, apoiados, principalmente, por práticas guiadas para a solução de problemas na atuação com os alunos, as quais se objetivam distantes do aprofundamento e de discussões teóricas, ficando o professor a mercê de presunções práticas que se esvaziam na pluralidade de alunos com os quais vai trabalhar.

Verificamos pois, o descompromisso na sociedade atual, com a difusão e apropriação do conhecimento, em colaboração e facilitando a manutenção da ordem das coisas, dos mecanismos sociais vigentes e da divisão de classes, principalmente quando se trata da socialização do conhecimento à classe operária. A defesa pela relatividade, fragmentação, esquematização, estudos específicos (de caso) e destoados do conjunto em que os problemas, os fenômenos, as deficiências são produzidas e mantidas, tornam-se contribuintes para que o trabalho do docente se compartimentalize e resulte em atividades desconexas, acríticas, voltadas à um ensino básico, a aprendizagens básicas e, conformadas a aceitar o “mínimo” que o aluno pode aprender, diante do “máximo” que o professor consegue ensinar.

---

<sup>22</sup> Reconvertidos, no sentido de mudança do campo de atuação mediante a formação em serviço, ou ainda com cursos rápidos e com a ampliação de suas funções, todavia com uma base teórica bastante restrita (GARCIA, 2013).

As formações aligeiradas dos professores apontam para a perda na qualidade da formação teórica dos mesmos. Com isso, são negadas as possibilidades de alunos e professores conhecerem cientificamente a realidade social e procederem à análise e síntese da mesma. Nega-se a intencionalidade do ato educativo. Assim, como fica o desenvolvimento da potencialidade criativa e o movimento de vir a ser dos alunos e dos professores da educação especial? Acreditamos, deve ficar limitado, dadas as impossibilidades de objetivação do gênero humano e de apropriação das formas mais elevadas de conhecimento.

Trazemos ainda que para a formação continuada dos professores da educação especial, há a possibilidade da mesma ser organizada e ofertada por meio da Plataforma Paulo Freire e da Universidade Aberta do Brasil.

Na reflexões realizadas por Harlos, Denari e Orlando (2014), se posicionam com a análise do manual voltado à formação de professores para atuarem na educação especial, no AEE. Se debruçam sobre os dez volumes da coleção elaborada pelo MEC, publicada em 2010: “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”. Se situam, os autores, em relação a este material instrucional, pois observam que os volumes são organizados

[...] predominantemente em tom prescritivo, com superficialidade de conteúdos teóricos e apresentação no estilo cartilha, a estruturação dos serviços de Educação Especial é descrita como um processo que deveria ser principiado pelo estudo de caso e seguiria com a aplicação de planos do AEE. (p.508).

[...] predominantemente a discussão sobre aspectos biológicos, clínicos dos segmentos que compõem o público-alvo da Educação Especial; sobre avaliação da educação das pessoas com deficiência; ou sobre o conhecimento técnico associado a recursos pedagógicos acessíveis. (p.509).

As orientações ao trabalho do professor na educação especial, como se verifica, não têm condições de significar a universalização do que já se desenvolveu na ciência, da riqueza e diversidade de fundamentos teóricos, que poderia contribuir para que seu trabalho se constitua no enriquecimento dos sujeitos com os quais trabalha e de si também. Seu trabalho se aliena, há o empobrecimento de sua atividade e de si, a dificuldade em fazer a crítica da mesma e de serem constituídas a apropriação dos fundamentos, das ferramentas prático-intelectuais de sua superação.

[...] Não se trata apenas do fato de que o trabalhador não seja proprietário daquilo que resulta de seu trabalho mas também do fato de que o trabalhador não pode apropriar-se de tudo aquilo que, sendo produto da atividade humana em geral, poderia tornar sua vida muito mais humana, com muito mais sentido, com muito mais conteúdo, diferentemente da vida real que lhe

cabe, na qual a maior parte de seu tempo e de suas energias físicas e mentais é destinada à luta pela sobrevivência. [...]. (DUARTE, 2012, p.208).

A educação escolar necessita da consistente e constante realização de estudos, do aprofundamento teórico – para além de modismos e até mesmo na busca por compreendê-los, decifrá-los – que subsidie o entendimento da atividade docente e das possibilidades de sua atuação, da função da escola e sobretudo da importância que tem o conhecimento para o desenvolvimento e ampliação das funções psicológicas superiores tanto dos alunos quanto dos professores.

Diante do exposto temos que concordar com Garcia (2013, p.115) para a possibilidade de que “o modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de educação especial um ser multiprofissional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade.” O professor neste âmbito de atuação profissional se “transforma em um gestor de recursos de aprendizagem. Consideramos que assim se perde a essência da ação docente”.

Deste modo, é negada e negligenciada a importância da atividade docente e da escola na mediação dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade e acumulados em sua história.

Deveríamos, diante da urgente necessidade em promover transformações no desenvolvimento dos alunos da modalidade de educação especial, reivindicar uma formação consistente embasada por constructos teóricos que perpassem a prática docente, que permita ao professor compreender sua função social, sua importante atuação política em relação a lançar seus alunos ao conhecimento que envolva a crítica à realidade e as discussões coletivas de possibilidades em transformá-la. Uma formação e atuação nessa conjuntura pode operar que resultados na vida escolar e social das pessoas com deficiência, com necessidades educacionais especiais?

Ross (1999), ao tecer suas análises sobre a educação especial, sobre suas funções aponta que

[...] questionam-se as razões que justificaram uma forma especial de educar esses sujeitos. Acredita-se que, ao desvelar essas razões, pode-se reconceitualizar o que é e o que não é a educação especial hoje. A educação teria sofrido o recorte e, nesse sentido, considerada especial em razão da restrição característica de seus sujeitos ou alunos? Se for aceita essa possibilidade, pode-se inferir que a educação especial tenha sido a resposta possível às características especiais de seu público alvo. Seus defensores argumentariam favoravelmente à permanência de suas tradicionais funções, tendo em vista a possibilidade de oferecer-lhes melhor qualidade, a partir da

relação direta entre as características dos alunos e a especialização dos serviços prestados. Esta é uma interpretação considerada técnica. Suas implicações atingem tanto as instituições que a realizam, como as avaliações ética, política e profissional que se lhe atribui. Neste caso, as instituições educacionais especiais teriam ideologias distintas das demais escolas. Contraditoriamente à sua condição de especial, não lhes seria exigido cumprir objetivos pré-fixados, tampouco prestar contas quanto à eficiência, à eficácia e à efetividade de seus serviços. Isso equivale dizer que não lhes caberia sofrer processos de avaliação quanto à qualidade, quer do trabalho prestado, quer do processo de aprendizagem dos alunos. Uma vez consideradas especiais, essas instituições teriam funções diferentes daquelas da educação geral. (ROSS, 1999, p.2)

Como vimos ao longo de nossas discussões e análises que a atividade docente na educação especial se efetivou de modo a manter os ideais vislumbrados na sociedade de desenvolvimento humano, de deficiência e principalmente do que se compreendeu por educação especial, ou seja, um trabalho a ser realizado muito mais numa perspectiva clínica, em favor da apropriação de conhecimentos elementares e do desenvolvimento de funções básicas, visto a capacidade dos sujeitos que frequentam esta modalidade de ensino, ocultando da prática educativa o desafio do desenvolvimento do pensamento abstrato.

Todavia reivindicamos que esse trabalho não deva ser compreendida como uma atividade singular do professor, tomando-a isoladamente, como resultado dela mesma, da relação direta da capacidade do professor em realizar ou não sua atividade.

O trabalho docente deve ser entendido em sua totalidade, enfatizando as relações produzidas no cotidiano escolar, as políticas que o alicerçam, a formação que (in) viabiliza a atividade docente, as relações de produção que norteiam as ações do professor e sua compreensão das pessoas com deficiência e de si nesse processo. (CONSTANTINO; ROSSATO, 2014, p.169).

Por fim, compreendemos que fica difícil “vencer” as dificuldades criadas pela deficiência e pelas relações e obstáculos sociais, quando e se, o próprio ensino não se efetiva nesse sentido, quando o mesmo é confundido com a ideia de terapêutica. As funções psicológicas superiores e o processo de humanização destes sujeitos não conseguem avançar se as atividades docentes realizadas ficam na esfera de desenvolvimento de funções elementares.

As transformações requeridas e necessárias à atividade docente na educação especial, sabemos não se fazem apenas por avanços na formação de professores. É preciso que outros movimentos sejam constituídos também nas políticas educacionais, nas relações sociais, na socialização do conhecimento, na escola regular, no modo de organização de nossa sociedade

capitalista, nas condições objetivas de vida dos sujeitos, na educação que está voltada apenas para um processo de adaptação dos sujeitos e não para a sua emancipação.

Ainda que tenhamos sinalizado conexões do trabalho do professor com o universal, com a sociedade, concordamos com Constantino e Rossato (2014) da importância em estarmos atentos ao risco em alimentar os ideais de culpabilização e naturalização do trabalho desse profissional, ficando oculto todo o contexto em que são constituídas a educação, a educação especial, as políticas educacionais e de formação de professores. Individualizar e reduzir a educação escolar a determinados professores é negar a sua própria processualidade, enquanto composta por relações contraditórias e dialéticas contempladas em determinada sociedade e constituídas historicamente.

### **3.2 Constituição histórica da educação das pessoas com deficiência e o lugar do trabalho do professor**

Compreendemos, a partir dos postulados da Psicologia Histórico-Cultural, que o desenvolvimento humano se concretiza mediado pelas relações objetivas contempladas ao longo da vida dos sujeitos e resulta ainda da história de constituição humana, de maneira que não se caracteriza ou mesmo limita-se, numa perspectiva naturalizada de desenvolvimento, prescrita por uma sequência, hierarquia ou escala universal e previsível. Assim, parte-se da concepção de uma unidade indissolúvel entre natureza e sociedade e de que a condição humana é histórica, ou seja, não é imutável, não está pronta, está dialeticamente em contínuo processo.

Esta compreensão é essencial, principalmente, quando nos detemos nos sujeitos definidos como deficientes e no papel que tem o professor na educação e desenvolvimento dos mesmos. Apreendê-los como seres sociais, históricos, capazes de se desenvolver e aprender transpondo limites, indica que a educação escolar deve ir na contramão de perspectivas naturalizadas de que eles não aprendem, não se desenvolvem e são incapazes de desenvolver suas funções psicológicas superiores.

A partir dessas conjecturas, reafirmamos nossa perspectiva de homem, enquanto ser social, como totalidade, seja ele com deficiência ou não; o qual pode ser compreendido por suas infinitas possibilidades de desenvolvimento atreladas às contradições implicadas nas relações sociais constituídas, às determinações materiais que restringem ou ampliam suas condições de existência e à riqueza de suas vivências.

Em pesquisas, como as de Rossato (2010) com professores que atuam em escolas especializadas, todavia, verificamos que a educação especial “ainda” se fundamenta na perspectiva de que, na medida em que, temos alunos limitados, nessa modalidade de ensino, também teremos uma “educação” restrita. Os participantes do estudo revelaram que no seu cotidiano de trabalho, a partir das visões ideológica e concretamente atribuídas à deficiência, o ensino fica respaldado na limitação, levando-os a esperar um resultado possivelmente negativo. Assim, quando algo de positivo se conquista com esse aluno, por “mínimo” que seja, ultrapassa-se a linha de superação. Deste modo, os educadores pesquisados trabalham muitas vezes na perspectiva do natural, de que os resultados encontrados na atividade docente são produtos da natureza mesma dos deficientes, não do processo histórico – seja da escolarização, das relações com a deficiência, das barreiras sociais, culturais –; assim, os docentes se excluem das práticas e relações materializadas com a deficiência e do processo de desenvolvimento e transformação das pessoas que a apresentam.

No contexto da pesquisa da autora, a existência da deficiência é entendida como um problema individual/familiar de não adaptação/adequação da pessoa com deficiência à sociedade, e o trabalho a ser realizado pelos educadores é tido como filantrópico-caritativo. Vemos então sinais das expectativas sociais, em que se sobrepõem modelos de indivíduo baseados em atributos que são valorizados pelas relações existentes em decorrência do modo de produção e da conseqüente distribuição dos bens materiais, da cultura.

Sob tais características, o discurso hegemônico, na educação especial, é sustentado pelo pensamento liberal, cujos princípios fundam-se, na crença na evolução “natural” da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades “naturais” do indivíduo (KASSAR,1998). Para outros discursos deveríamos considerar as contradições, a dinamicidade, os conflitos e possibilidades envoltas no vir a ser do desenvolvimento do homem.

Sobre tais análises podemos dizer que as relações estabelecidas com os alunos com deficiência vão sendo naturalizadas e fortalecendo a ideia de que eles são reconhecidos unicamente pela diferença que apresentam, o que leva sua deficiência a se tornar seu único atributo, impossibilitando que outros qualificadores lhes sejam reconhecidos. Rossato (2010) nos indica ainda em seu estudo, que sob visões naturalizadas de que uma vez deficiente assim se manterá continuamente, os professores dispõem de perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento tolhidas e encarceradas num aspecto orgânico insuperável, num prognóstico que atrela a vida dessas pessoas à um *locus* de convivência, a escola especial.

Numa via que transponha essas relações sociais, educacionais, trazemos a indicação de Duarte (1996) ao afirmar que deveríamos ter educadores voltados para o conhecimento de como produzir o desenvolvimento dos seus alunos, mas não como um ponto de partida do ensino escolar, e sim, como um ponto de chegada.

Os aspectos da realidade acerca da atividade docente e da educação especial esboçados, preliminarmente, nos lançam na busca de conhecimento e entendimento de como essa modalidade de educação e o trabalho do professor na mesma, foi se fundamentando e institucionalizando-se, o que nos propomos a realizar no decorrer desse capítulo.

Assim, consoante aos aspectos de formação humana, já discutidos neste trabalho, a fim de melhor delinear como se instituem os processos que propiciam ou não as condições materiais e intelectuais de desenvolvimento das pessoas com deficiência e também do trabalho docente neste sentido, abordaremos a história de relações e de tratamento realizados com as pessoas que possuem em suas características um diferencial, o qual não se enquadra aos padrões traçados pela sociedade, imputando-lhes, ao longo da história, conceitos e intervenções num enquadre à deficiência. Nesse caminho almejamos compreender como foi se consolidando o trabalho do professor na educação especial. Situaremos nos momentos da história, destacando a realidade social, cultural e política da qual emanam a atividade docente para com as pessoas com deficiência, principalmente a intelectual, bem como delimitaremos as características e atribuições de seu trabalho educativo, (con)formadas ao longo de seu exercício.

Verificamos que durante a história de constituição da própria humanidade foram sendo estabelecidas distintas formas de se relacionar, de conviver, de tratar, de cuidar, de educar as pessoas que “detinham” algum diferencial em seu comportamento, em seu desenvolvimento, em decorrência dos meios de produção material e intelectual existentes; dos ideais de produção, de sociedade, de aprendizagem, de educação escolar, em suma, em acordo com os padrões definidos, nos quais os sujeitos pertenciam moral e cientificamente e nos quais se enquadravam ou não.

Entendemos que as formas de organização da sociedade determinam as práticas sociais, as práticas escolares e as relações estabelecidas com todos os sujeitos diante das singularidades requeridas em determinado momento histórico visando o indivíduo de sucesso, produtivo. Neste aspecto, ao destacarmos, na história de relações com as pessoas consideradas deficientes, os significados sociais e históricos relacionados às mesmas, não podemos deixar de situar os fatores envolvidos cultural, social e economicamente, explicitando as ações direcionadas aos que a elas pertencem (ou deixam de pertencer) em diferentes momentos

históricos. “Tal análise revela a relação direta entre essas práticas e as formas de produção econômica, as quais são determinantes na aceitação e na exclusão daqueles considerados pouco produtivos” (PAN, 2008, p.30). Revelam ainda que em cada época, as concepções e relações estabelecidas com os deficientes refletiam as expectativas sociais, econômicas daquele momento histórico, em relação ao modelo de homem considerado ideal.

Comprendemos que as atividades realizadas com as pessoas que apresentam deficiências incorrem por meio da “[...] produção social-histórica, inserida na totalidade social em que a política e o direito também são o resultado do enfrentamento de forças sociais com interesses antagônicos existentes na sociedade” (ROSA; ANDRÉ, 2006, p.93). Concordamos com Vygotsky (1999, p. 386) ao afirmar que “[...] cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo de sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”. A afirmativa do autor pode ser verificada também na citação de Jannuzzi (2004):

O modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo. (p. 10).

As formas de se relacionar e compreender as pessoas com deficiência estão conectados a uma totalidade de fatores. Todavia, as formas instituídas e comumente empregadas pela sociedade em determinado momento da história, não podem ser caracterizadas como únicas, homogêneas ou lineares. Assim, os períodos históricos trazidos no que se refere às concepções e as formas de intervenções quanto aos tratamentos e educação escolar, não indica que não ocorram, ao mesmo tempo, outros modos, outros fazeres, outras concepções.

Haja vista que, como nos indica Barroco (2007, p.118-119),

[...] o reconhecimento da pessoa com deficiência é fato que se construiu paulatinamente, seja para que ela não se tornasse um peso morto à sociedade, por sua improdutividade, seja devido às evidências científicas da sua possibilidade de aprendizagem. Mais ainda, a defesa da educabilidade, ao meu ver, ajuda a garantir a legitimidade do pensamento liberal, firmado na democracia, na liberdade, na igualdade, etc., que fundamenta o capitalismo de então.

Buscaremos, assim, indicar as bases materiais que levaram à constituição da educação especial e, por fim, do trabalho do professor. Para tanto, partiremos do pressuposto de que a modalidade de Educação Especial é parte integrante da sociedade capitalista e foi constituída por situações e demandas concretas, bem como a atividade docente nesta modalidade de ensino.

Resgatar a história da Educação Especial alude em se buscar não apenas fatos, mas em desvendar práxis instituídas. Tal procedimento é essencial ao profissional (psicólogo, pedagogo etc.) que tem como fim conhecer o homem que a realiza e que nela se (con)forma pelas vias da educação. (BARROCO, 2007).

Ao analisar alguns aspectos da história da Educação Especial têm-se a oportunidade de se apropriar não apenas de fatos e realizações de pessoas, grupos, mas dos caminhos diagramados no processo de humanização da pessoa com deficiência e do professor da educação especial.

### **3.2.1 Sociedade e (a)normalidade: engendrando processos de definição da diferença, da deficiência**

O contexto histórico-cultural e econômico de determinada época leva à construção de conceitos de (a) normalidade atrelando crenças, tradições vigentes, valores morais, de produtividade e eficácia, em que a diferença pode representar um distanciamento dos modelos e padrões estabelecidos, e sua não adaptação, inadequação, um problema para a sociedade. Por isso será o grupo social (respaldados pela cultura, por ciências como a medicina, a biologia, a psicologia etc.) que irá estabelecer quais as características que poderão ser consideradas como prejudiciais ou como vantajosas, numa valorização ou desvalorização do ser humano, que está ou não de acordo com a norma, com a regra hegemônica.

Se a identidade social do anormal, como uma construção histórica, mantém alguma continuidade no transcurso da civilização, é a de que, em todas as épocas, o meio social identificou, por algum critério, indivíduos que possuíam alguma(s) característica(s) que não faziam parte daquelas que se encontravam entre a maior parte dos membros desse mesmo meio – não pela simples presença de uma diferença, mas pelas consequências que tais diferenças acarretavam às possibilidades de participação desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes

agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos. (BUENO, 1997, p.159).

Numa análise, para além da perspectiva reducionista, restrita à aparência dos fatos e aos sujeitos que a compõem, necessitamos estender a questão normalidade/anormalidade – “ou à situação de adequação social ante a possibilidade de o indivíduo ter plenas condições de colocar-se em sociedade, partilhando e produzindo bens, valores, cultura etc.” (PLATT, 2014, p.26) - aos fatores e aspectos culturais, políticos, epistemológicos, econômicos, sociais. A autora complementa que a “representação coletiva sobre o mundo da vida, dos indivíduos e os conceitos destes sobre as coisas, se dá a partir das possibilidades materiais disponíveis e acessíveis a estes, ou seja, possuem uma perspectiva materialista-histórica e social.” (p.34).

Em suma, o que se define como normal na sociedade e momento histórico atual, ao longo do tempo pode ser avaliado e classificado como anormal, patológico, como fora do contexto, por não corresponder à padronização e expectativas deliberadas no sistema a qual pertence. É importante atentar-se ao caráter histórico dos fenômenos, dos conceitos e atribuição de valores relegados aos diferentes, pois, muitos passaram a existir enquanto problema social com o advento da hegemonia social burguesa.

A infância, por exemplo, diante da sua existência enquanto categoria social, com a modernidade, passa a ser definida e reconhecida a partir de suas particularidades, com as quais se associam formas de vigilância, intervenções sociais e escolares, permeadas por práticas de regulação e controle.

Neste prisma, são estabelecidos padrões de normalidade e anormalidade, de limites, de possibilidades e de etapas de desenvolvimento, os quais delimitam modelos de ensino-aprendizagem, de “necessidades”, condutas, hierarquias de conhecimentos, definições de desenvolvimento infantil e dos comportamentos e atividades exigidos para tal; cuja inadequação leva a considerá-la como um problema, sobretudo, quando incide sobre a infância pobre, representando-a como um perigo, um mal ao “equilíbrio” social; lançando-se mão, portanto, de um juízo desvinculado do desigual contexto material que vivenciam.

Em relação ao papel e conduta feminina vemos também a definição de suas atribuições, de sua normalidade e sua (in)adequação avaliada e sujeita a “correção”. Assim, no início de 1900, mulheres diagnosticadas como histéricas eram internadas em manicômios, consideradas como anormais por não corresponderem aos ideais da época acerca dos deveres femininos, de esposa e de mãe de família; não eram estimadas como competentes donas de casa. “Mulheres que preferiam ler romances, estudar e trabalhar fora de casa a cuidar das

obrigações domésticas “descumpriam” a essência do feminino e, por isso, precisavam de tratamento manicomial”. (MILAN, 2011, s/p, destaque da autora).

Assim, à época, a loucura e a atribuição de anormalidade decorrente disto, se atrelavam a uma ordem moral que requisitava controle social. “Naquela época, a loucura feminina estava vinculada a uma quebra de modelos, sejam eles social ou religioso, mas também eram consideradas histéricas aquelas que fugiam dos padrões de beleza” (MILAN, 2011, s/p).

Em relação a padrões de normalidade vinculados à estética e a beleza, talvez, no século XXI, não mais impliquem no diagnóstico de histeria, mas são passaportes para a “balada”, para a vida no espaço burguês. Neste caso, para se ter o acesso em determinadas casas noturnas na capital de São Paulo, por exemplo, primeiramente passa-se pelo crivo da recepção, momento em que meninas consideradas muito feias, gordas etc., são barradas. Assim, não basta pagar, é preciso cumprir com os padrões convencionados, normalizados de estética e de beleza. O desvio da normalidade envolve o afastamento do padrão burguês definido na ordem social a qual o sujeito “pertence”.

Desse modo pode-se afirmar que o anormal “é uma criação histórica levada a cabo pela sociedade burguesa. Ele não é um desvio de um hipotético tipo original nem uma aberração da natureza, antes a construção teórica e prática de uma sociedade fundada na normalização dos indivíduos.” (MISKOLCI, 2002/2003, p.121).

A definição de normal ou anormal, assegura Miskolci (2002/2003, p.110) “não é um dado natural e evidente, antes o resultado de discursos e práticas sociais.” Portanto, um comportamento, forma de ser ou de pensar podem ser considerados normais em uma dada sociedade e cultura e, ao mesmo tempo, patológicos e desviantes em outra ordem social e cultural; ou seja, o desvio do que se postula como normal, não deve ser compreendido como uma “[...] norma abstrata, que determina a *essência a-histórica da espécie humana, mas a norma construída pelos homens nas suas relações sociais*”. (BUENO, 2004, p.64, destaques do autor).

Nas discussões de Miskolci (2002/2003), apreendemos que é apenas no século XIX que a palavra inglesa *normal* passa a ter a versão que conhecemos.

[...] é na década de 1820 que Auguste Comte (1791-1857) dá à palavra sua primeira conotação médica. Exprimia, assim, sua esperança de que as leis relativas ao estado normal do organismo seriam conhecidas e seria possível estudar a patologia comparada. O uso do termo normal como o conhecemos surge da intersecção do conhecimento sociológico e do médico. Ambos estavam imbuídos do mesmo interesse de medir, classificar e disciplinar os

indivíduos de forma a que estes se conformassem à normalidade. (MISKOLCI, 2002/2003, p.110).

O autor destaca que o processo definido de normalização do século XVIII, teve o poder da disciplina como grande aliado, vinculado ao desenvolvimento de uma nova sociedade institucional orquestrada pelo capitalismo, pela sociedade burguesa e pela industrialização. “[...] sob o traje de cientificidade a psiquiatria apenas transformou a temática cristã do pecado em doença” (MISKOLCI, 2002/2003, p.111). Vemos com isso que, “o poder da medicina sucedeu o da religião em nossa sociedade substituindo a questão da morte e do castigo eterno pelo problema da normalidade ou anormalidade, ou ainda, de forma mais clara, saúde ou doença.” (p.111).

Neste aspecto, os sujeitos considerados diferentes, os classificados como anormais, por muito tempo na história, foram sendo isolados ou aprisionados. Práticas que ao proliferar normas disciplinares se constituíram em instrumentos e mecanismos de proteção da sociedade frente aos possíveis contágios dos infortúnios daqueles, a fim de salvaguardar o controle hegemônico de um espaço social mantendo-o purificado, “normal” e “saudável”.

Assim, no fim do século XIX, a psiquiatria ocupa-se cada vez mais com questões relacionadas ao comportamento enfocando as anormalidades e desvios. Miskolci (2002/2003) destaca que nessa época a pobreza passa a ser associada à desordem moral; considerada um empecilho à ordem social poderia ser curada com o trabalho. “A sociedade burguesa criou a norma da atividade produtiva e passou progressivamente a perseguir os inativos.” (p.113). Com essas mudanças “[...] a oposição entre normalidade e patologia deve ser compreendida como o resultado do desenvolvimento da sociedade burguesa, na qual a produtividade econômica e utilidade prática são consideradas os principais padrões de referência de identidade para os indivíduos.” (p.113).

Nesta esfera, não são discutidos os fenômenos e desigualdades sociais, as análises reduzem-se aos indivíduos e o desvio da norma é considerado uma anomalia a ser tratada como um problema de natureza médica.

No Brasil, com as revoluções industriais a pobreza se mantém e, um pessimismo sobre uma nação forte, de sucesso se abate com a possibilidade de degeneração. Com isso, explicações biológicas são aplicadas às ciências sociais, às humanas, cujos preceitos passam a se centrar na hereditariedade dos sujeitos para elucidar seus desvios, sua degeneração. A ciência que detém “a verdade” adentra na produção e no controle dos limites entre o normal e anormal, indicando o desenvolvimento humano considerado patológico.

As concepções positivistas de normalidade são compreendidas a partir de uma média e está ligada à saúde, enquanto a anormalidade vincula-se à doença, de maneira que a patologia e a normalidade de determinado fenômeno é acurada pela sua frequência. A partir disso as explicações acerca do comportamento humano passam a se guiar por um determinismo biológico; vistos como “inevitáveis e imutáveis” imputa-se “os problemas sociais à natureza, ocultando os conflitos geradores das desigualdades humanas.” (PAN, 2008, p.41).

A centralização no biológico comunga com as possibilidades de explicação anunciadas na época (séc. XIX), centradas no indivíduo, a partir da bipolaridade médica do normal e do patológico. Como afirma Miskolci (2002/2003, p. 116), “essa tendência geral a classificar como patológicos estados de inconformidade revela uma classificação moral e legal de um saber que se constitui pela negação das diferenças individuais.”

Todavia, como afirma Pan (2008, p.32, destaque da autora), “quando atribuímos ao ‘outro’ uma identidade anormal [...], atribuímos-lhe sentidos cujo efeito o vincula a um grupo em que sua individualidade é subtraída”. Podendo, portanto, passar a ser visto como um doente, um deficiente, num enquadre à natureza do problema e numa negação de suas diferentes possibilidades de ser no mundo, na escola, no trabalho. Quando falamos da atividade docente na educação especial, pejorativamente, podem perpassar tais percepções, concepções conferindo sentidos às relações educacionais com a deficiência. O que não ocorre ao acaso, pois

Her damos as categorias criadas para a instituição da sociedade burguesa, mas [...] tanto sociedades como indivíduos existem numa história de desigualdades e contradições. [...] Os anormais nada mais são do que construções sociais naturalizadas, as quais derivam de relações de poder que atribuem a eles uma posição de inferioridade e submissão na ordem social. (MISKOLCI, 2002/2003, p.123-124).

Nas relações sociais de poder os que não o detém são, por si só, considerados um desvio, por sua incapacidade em conquistar a riqueza, por sua falta de mérito para ser um vencedor, o que o torna inferior, desviante do que a sociedade burguesa estabelece como norma, como padrão. Seu poder de consumo quando depauperado, sob a lógica acima, é explicado pelo fato de que o homem possui a força de trabalho, que pode vendê-la, explorá-la e, desta forma, se não enriquece, não é produtivo, enfim, as causas estão em sua inoperância, em sua falta de protagonismo e de iniciativa.

Em nossa sociedade com o fortalecimento e manutenção do modo de produção capitalista, o homem trabalhador é definido por sua eficiência, por sua capacidade de produção, de maneira que:

Cada homem “normal” deveria desenvolver ao máximo suas capacidades para alcançar uma melhor posição na sociedade e, com o seu sucesso, contribuir para o desenvolvimento desta. Aquele que não o fizesse – por falta de capacidade, vontade ou “potencialidade individual” – estaria fora do mundo produtivo. (PAN, 2008, p.42, destaques da autora).

Os não produtivos são explicados por sua condição “natural” de anormalidade, extraídos de seu contexto cultural, social, econômico, das oportunidades de apropriação da cultura acumulada ao longo da história e das diferentes possibilidades de exercer atividades e trabalho; são destituídos de suas capacidades, recortados de sua realidade, de suas condições materiais, de maneira a universalizá-los e unificá-los num conceito, num rótulo.

Como dissemos, anteriormente, sobre a questão da normalidade ligada ao feminino, com o trabalhador também vemos incorrer mudanças de relações de concepções. De maneira que, quando a força física era essencial para a atividade do trabalho, principalmente em uma época que não detinha-se o domínio de instrumentos e máquinas que fizessem o mesmo, avaliava-se como fora dos padrões os fracos, os inoperantes fisicamente. Neste caso, uma pessoa com deficiência intelectual, talvez não representasse tanto esta falta de enquadre, nem mesmo as crianças, pois enquanto houvesse força seriam exauridos. Todavia, quando foi necessário um trabalho intelectual, que exigiu o domínio de tecnologias e uma gama de conhecimentos, provavelmente as pessoas com deficiência intelectual, ficaram muito mais fora do mercado de trabalho, do que as pessoas com deficiência física. Essa analogia, está em volta do que, em determinados momentos históricos, se considera como normal, anormal, produtivo, improdutivo e, do que é interessante para o mercado, para o modo de produção, para a lei de oferta e de procura.

Concordamos com Platt (2014, p.37) que,

[...] as mudanças do processo de produção de bens, da objetivação humana e das muitas formas que o sistema capitalista foi percorrendo para chegar ao estágio em que está atualmente, propiciam o fenômeno do acréscimo de outros indivíduos ao rol de sujeitos anormais/deficientes ao mercado, e que no princípio dos tempos sequer seriam mencionados como tal. Porém, com o perverso acúmulo do capital para poucos, a falta gritante de bens justamente distribuídos, a miserabilização da vida humana e o espaço ecológico deteriorado, cresce maciçamente o número de sujeitos que terão dificuldades de inserirem-se diante de parâmetros tão bárbaros. E engrossam, a partir de

cada nova reestruturação produtiva, a fila de anormalizados/desadequados/estigmatizados/excluídos para o mercado.

No modo de produção capitalista, estabelece-se o conceito de (a) normalidade em relação ao que se está determinado e valorado no padrão de mercado produtivo e consumidor, nas relações provenientes destes, de maneira a definir o que convém ou não para a manutenção desse sistema, sem problematizar as diferenças, por vezes, produzidas pela desigual distribuição e apropriação das produções humanas, sejam científicas, culturais, artísticas, tecnológicas e econômicas.

Por outro lado, com o alargamento dos considerados fora do processo produtivo, do poder de consumo e da organização social, ao longo da história de esquematização da (a)normalidade, foram sendo criados manuais referendando e definindo o que se compreende por comportamento (a)normal, de maneira a enquadrá-los num rol de doenças, de problemas a ser diagnosticados e tratados.

Assim, a anormalidade, enquanto doença alavanca a indústria farmacêutica e a cultura de medicalização da vida – dita anormal. As atitudes e comportamentos “desviantes” dos padrões definidos como aceitáveis dentro da média, estariam definidos no *Manual Diagnóstico e Estatístico* (DSM) e no de *Classificação Internacional de Doenças* (CID) e seriam necessariamente, convencionados de “patológicos”.

Porém, não podemos esquecer que esses mesmos manuais classificatórios são constituídos num contexto sócio-histórico-cultural específico e não universal, ou seja, são constituídos com base na “normalidade” de um conjunto de culturas e sociedades, o qual desconsidera muitas outras “culturas”.

Em entrevista ao Jornal *El País* da Espanha (OLIVA, 2014, s/p), o médico Allen Frances, um dos responsáveis pela elaboração do DSM IV, substituído depois pelo DSM V, discute sobre a patologização da (a)normalidade e da sua consequente medicalização, num alerta aos riscos de seguir nesse caminho. Para Frances, cada vez mais se patologiza e se trata como anormalidade questões até então tidas como comuns: “Criamos um sistema de diagnóstico que transforma problemas cotidianos e normais da vida em transtornos mentais.”

Além disso, Frances destaca que há diferenças entre as pessoas: “nem todas cabem em um molde de normalidade que tornamos cada vez mais estreito.” (OLIVA, 2014, s/p). Nesta esteira, acentua-se o risco do crescente descontrolo diante de um processo de patologização que cria nomenclaturas, classificando como doenças comportamentos corriqueiros, descritos

como fora do aceitável a partir de análises e estatísticas (fundadas em padrões burgueses, ocidentais) em uma tentativa de depurar a sociedade a partir do que se idealiza da mesma.

Como explica Jannuzzi (2006, s/p, destaque da autora) sobre a definição de anormalidade, em que indica que a mesma está “[...] profundamente condicionada pelas conveniências da ‘normalidade’”, por sua não correspondência às expectativas dominantes da sociedade.

Compreendemos que em nossa atual sociedade a atenção foca-se na anormalidade dos sujeitos, no que lhes falta ou excede de modo a excluir, sobremaneira, discussões, aspirações e barreiras que permeiam a existência de cada indivíduo, bem como suas possibilidades de transformação. Percebemos pelas reflexões sobre as relações com a (a)normalidade que a atividade docente, constituída nessa sociedade, não está alheia, não é intocável por tais questões e, portanto, necessita ser discutida, desvelando a sociedade e ideologias que se fortalece com tais perspectivas, bem como dos sujeitos que são negados.

Neste sentido, ao vislumbrarmos a (a)normalidade e a atividade docente relacionada à mesma, importa considerarmos os sujeitos na perspectiva de sua realidade social, pressupondo compreender que é na existência dos mesmos e nas contradições do seu movimento, que se descobre o que ele é. Deste modo é na atividade prática e concreta do homem que se fundamenta o processo de conhecimento acerca dele; além disso, podemos dizer que é num processo de apreensão teórica e de análise dos fatos que se realiza o conhecimento da realidade histórica.

Para tanto, precisamos elucidar as leis que produzem os problemas mediante a leitura de suas relações, desvelando algumas contradições e ideologias presentes (ANDERY; SÉRIO, 1996). É importante voltarmos para os movimentos engendrados na história de transformação da sociedade, bem como para os sujeitos e as relações estabelecidas com o que se define por diferente, deficiente e (a)normal; sem desconsiderar o fato de serem permeadas por contradições, antagonismos e conflitos. Relações estas que são encontradas na atividade docente da educação especial ao longo de sua constituição, refletindo contradições no que tange à compreensão do que se define por função do professor e por aluno com deficiência.

Por fim, lembramos que os fenômenos se constituem e se transformam em multiplicidade, em sua complexidade e, não a partir de uma ação isolada de variáveis, tampouco são naturalmente fundados e definidos, ainda que assim pareçam, pela camuflagem ideológica da igualdade democrática e dos processos individuais de constituição dos sujeitos (sejam alunos, professores).

### **3.2.2 Diferentes formas de se relacionar e intervir junto às pessoas com deficiência ao longo da história: em busca do trabalho do professor**

No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudanças e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 95).

No processo de constituição humana as pessoas desenvolvem-se de diferentes formas, em razão da cultura, da sociedade, das relações estabelecidas nas mesmas, das objetivações/apropriações materializadas, da educação escolar, das oportunidades e qualidade das atividades desenvolvidas, das barreiras ou alavancas sociais com as quais se depara em função de suas características individuais (intelectuais, físicas, econômicas, sociais etc.) dos estereótipos, concepções sociais e rótulos atribuídos.

Assim, num mesmo tempo histórico as pessoas podem ser aceitas ou repudiadas, incluídas ou excluídas, fato que levam Picolo e Mendes (2012, p.31) a destacar que “modos distintos de produção social engendrem distintas silhuetas do que é visto como diferente”. Neste aspecto, as pessoas caracterizadas como diferentes, deficientes, anormais foram ao longo de distintos momentos da história e das sociedades tratados de diversas formas.

Tal concepção nos leva a considerar que a figura das diferenças é própria das sociedades. Entretanto, “tal presença não pode ser utilizada a fim de demarcar um suposto processo de naturalização, na medida em que, apesar de existir nas mais diversas épocas, continua a se tratar de um fenômeno profundamente histórico que varia em termos de amplitude e incidência em contextos sociais distintos” (PICOLO; MENDES, 2012, p.30).

Portanto, a forma como a deficiência foi e é conceituada, como se age em relação às pessoas que a apresenta, está em conexão com a organização social, com sua base material, nos modos de produção engendrados na sociedade e [...] em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física, psíquica e social.” (SOUZA, 2007, p.20). Isso nos leva a considerar que a criação da necessidade de educação escolar das pessoas com deficiência resulta da produção histórica de um determinado período.

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

[...] a quase totalidade das informações sobre as pessoas defeituosas está diluída em comentários relacionados aos doentes e aos pobres de um modo em geral, como era usual em todas as partes do mundo. Na verdade, também no Brasil a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla de “miseráveis”, talvez o mais pobre dos pobres (p.273).

Em relação a esta temática, muitos autores que se debruçam sobre a história de compreensões, tratamentos e intervenções direcionadas às pessoas com deficiência, a sintetizam ou mesmo a esmiúçam a partir de diferentes perspectivas.

Carvalho, Rocha e Silva (2006) sintetizam que as principais formas de tratamento empregadas referem-se aos “modelos do extermínio ou abandono, da institucionalização, da integração e da inclusão” (p.19). Além disso, retratam os modelos pelos quais se compreende a possibilidade de existência das pessoas com deficiência, sendo eles assim organizados em: “místico, biológico e sócio-psicológico”. Os autores ao trazerem à luz tais modelos os contextualizam histórica, cultural e economicamente, sem extraí-los das condições materiais em que foram produzidos.

A partir da história, Bianchetti (1998) aborda a forma como as pessoas com deficiência eram concebidas na sociedade primitiva, escravista, feudal e, em especial, capitalista, referindo-se ao atendimento educacional e as características deste último.

Mazzotta (1993) ao sintetizar as atitudes sociais que marcaram, nas diferentes sociedades, a história de atendimento dado às pessoas com deficiência, destaca as seguintes: a) marginalização: com a inexistência de qualquer forma de atendimento, pela crença imutável na condição de inválido da pessoa com deficiência e ainda por fundar-se no misticismo; b) assistência: ocorrem algumas ações e a organizações de serviços, ainda que limitadas à incapacidade, mais voltadas a cuidados básicos; e c) educação e reabilitação: com ênfase na organização de serviços com vistas à educabilidade, integração e inclusão da pessoa com deficiência.

Diante das sistematizações, podemos anunciar que nem sempre as pessoas com deficiência tiveram a cargo de seus cuidados ou mesmo de sua educação a figura de um professor, em função do que se compreendia por deficiência, do que se acreditava que precisavam para sobreviver e para desenvolver (quando se acreditava nessa possibilidade), do modo como os indivíduos organizavam a produção de sua vida material e as relações estabelecidas, com os quais se imputavam ideais de homens eficientes, trabalhadores, das políticas públicas etc.

Na atualidade, decorrida uma longa história de contradições quanto ao atendimento e tratamento (como veremos adiante), temos a concretização da institucionalização de atendimentos clínico, social e escolar para as pessoas com deficiência (ainda que o acesso não abranja à todos). Sob o afã de sua inclusão, há a luta e, gradativa realidade de que sejam matriculados na educação básica regular e recebam complementarmente (em apoio a sua escolarização, à formação e desenvolvimento), o que se define por atendimento educacional especializado, oferecido pela Educação Especial, que legalmente no país, se constitui numa modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades. Por outro lado, temos ainda, a realidade de permanência de grande número das pessoas com deficiência matriculadas e frequentando as escolas especializadas, mantendo-se em escolas totais (com atendimento educacional, clínico, social), segregadas e sob a tutela, em geral, da filantropia<sup>23</sup>.

Num breve diálogo com o passado, procuramos apreender as características e transformações inscritas em alguns momentos da história e em determinadas sociedades, no que tange às relações estabelecidas com a deficiência e trazer à tona, quando e onde foi possível, a realização e definição do trabalho do professor.

Nas sociedades primitivas, nos primórdios tempos, a vida se organizava no que poderíamos chamar de propriedade e produção “coletiva”. Carvalho, Rocha e Silva (2006) e Bianchetti (2001) apontam que a vivência nessas sociedades se caracterizava como nômade, com sua sobrevivência advinda e “limitada” ao que a natureza lhes proporcionava, tendo que buscar os alimentos – por meio da caça e da pesca e, abrigos onde o ciclo da natureza os proporcionava abundantemente.

Havia assim, a necessidade de deslocamento constante dos grupos, o que requeria condições físicas adequadas e agilidade, de forma que cada um deveria valer-se por si mesmo e, ainda, colaborar com o grupo a que pertencia; características que influenciavam positivamente a convivência e garantiam a sobrevivência.

Por outro lado, aqueles que não possuíam os atributos necessários e não conseguiam se adequar às necessidades impostas pela natureza e pelo respectivo modo de sobrevivência poderia ter a vida dificultada e uma vez relegada às suas devidas forças poderiam ser abandonados.

---

<sup>23</sup>Em 2014, dos 886.815 alunos com deficiência matriculados na Educação Básica, 79,7% estavam na rede pública, enquanto na rede privada, 15,9% estavam em escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, e 4,3% em escolas particulares. Fonte: Todos pela educação/ 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/33768/matriculas-de-alunos-com-deficiencia-na-educacao-cresceram-386-em-5-anos/>

Enfim, na sociedade primitiva, “quem não tem competência não se estabelece, [...] e os mais fortes sobrevivem” (BIANCHETTI, 2001, p.28). Consagra-se o abandono das pessoas com deficiência, das que não conseguiam se adequar às necessidades físicas; efetivando-se um modo de sobrevivência guiado por um processo de seleção natural.

Nesta tônica, a deficiência de algum membro do grupo era considerada como empecilho a sua própria sobrevivência e a sobrevivência do grupo, o que nos leva a afirmar que seu abandono era entendido como uma prática social necessária para a subsistência de todos; razão pela qual não havia a concepção e preocupação em cuidar, educar e desenvolver tais pessoas; conseqüentemente, historicamente não se encontram informações contundentes sobre a existência da figura específica de um responsável por cuidar, educar e desenvolver as pessoas que apresentam algum “defeito”.

Vale destacar que em algumas partes do mundo, ainda existem grupos e sociedades definidas como primitivas, nas quais há compreensões e atitudes distintas e variadas com relação às pessoas com deficiência; podem ir desde a superstição e malignidade, a aceitação, valorização e respeito, até as mais amplas formas de rejeição e extermínio.

Sobre o período antigo de nossa história, Pessoti (1984) contribui ao informar que pouco se conhece sobre as atitudes e concepções existentes na Antiguidade quanto à deficiência. Mas, os registros das sociedades escravistas, mostram que em Esparta, na Grécia Antiga, as crianças que nasciam com deficiências físicas ou mentais poderiam ser abandonadas ou eliminadas e, em específico, as com deficiência física eram levadas às montanhas, ou condenadas à morte.

Enfim, os povos desse período mediante explicações pragmáticas e religiosas, em geral, praticavam o extermínio dessas pessoas; além disso, se apoiavam em leis e costumes e, na crença de que as “crianças defeituosas” não seriam produtivas, impossibilitadas de lograr o ideal de corpo e força física perfeitos, estavam impedidas de ser ágeis soldados; quesito altamente valorizado nessa forma de organização sociocultural, um lugar no qual os jovens eram educados e treinados como atletas para combater nas guerras. (BIANCHETTI, 2001).

Portanto, abandonar e eliminar tais pessoas, não era crime. Ao contrário, consideravam como socialmente positivo o abandono e a morte sob o argumento de que mantê-los vivos não era digno ou bom, nem para o deficiente, nem para a sociedade, destino do qual não escapava nem os filhos da nobreza.

Bianchetti (2001) explica, ainda, que na sociedade espartana, se praticava o mito do *Leito de Procrusto*. No caso, para se manter a medida das pessoas, os leitos eram utilizados como um padrão, explicitando a necessidade de uma média comum, do que poderia se dizer, à

época, de normalidade. Ao final as pessoas de estatura superior ou inferior à medida do leito eram “encurtadas ou alongadas”.

As crianças com deficiência que literalmente não se encaixavam no Leito de Procrusto eram eliminadas; por isto, Pessotti (1984, p. 03) assinala que “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 [...]”.

Em Roma, não era diferente. Do que se sabe, apesar de ter se consagrado como uma cidade de abundantes virtudes não dava espaço aos deficientes relegando-os à morte. Os ideais de normalização já se viam implantados, em que a medida do homem (de estética, de força, de influência, de posses) se faz necessária para diferenciar os que atinham e poderiam deter o poder, os que poderiam ser excluídos (por suas faltas) sem nenhum pesar. Ao fim e ao cabo, o valor dado à vida humana dependia dos ditames da nobreza: cada pessoa era medida/valorizada em função de sua utilidade, do que poderia fazer para satisfazer as necessidades desta classe.

Neste momento da história, na sociedade existente, haviam hierarquias, a divisão de poderes e a não equalização quanto às possibilidades de acesso aos bens produzidos, restando a uns passar a vida construindo e edificando a riqueza (como os escravos) e a outros (por um poder dado divinamente ou conquistado por meio de guerras) usufruir da mesma e determinar as regras de convivência. Diante dos ditames, as possibilidades de mudanças, de ascensão social não eram cogitadas, dada a lógica com que se organizava e se entendia a vida, com a qual permaneciam as condições materiais de existência dos indivíduos de forma discrepante, “provavelmente, para nossos óculos de hoje”.

Como reflete Marx (2008, p.49):

Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.

As apreensões apresentadas representam as percepções de determinada época, cingidas pelos ideais e cultura, com os quais, estavam designados a compreender os fenômenos da vida e aqueles que não se mostravam “úteis e capacitados” naquele momento da história.

A exemplo, renomados Filósofos como Sêneca (4 a.C. a 65 d.C.), Platão (428-348 a.C.), Cícero (106 a.C-43 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) concordavam que as pessoas

disformes, defeituosas ou monstruosas deveriam ser exterminadas ou entregues ao abandono e à morte. Proibia-se que as alimentasse ou as educasse, por não ser saudáveis e não poderem executar tarefas propostas ao longo de sua vida (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006; BIANCHETTI, 2001). Portanto, a lógica era a da produtividade e de “autonomia”, até porque, nesse período da história, não havia (ou havia poucos) o desenvolvimento de recursos tecnológicos, científicos, institucionais e, outros mais, que poderiam fornecer alternativas de vida à essas pessoas.

Ao mesmo tempo, na Antiguidade, em lugares onde havia maior concentração humana, há registros de que as pessoas com deficiência passaram a ter valor mercantil, sendo utilizadas como mendigos e apresentadas como seres bizarros, em espetáculos circenses, nas ruas e, como bobos da corte.

Ainda, no que se refere a esta época, de acordo com os autores citados, o modo de produção escravista responsabiliza os escravos pelo trabalho e produção garantindo aos homens livres tempo para o ócio. Nesse sistema os escravos eram explorados fisicamente até a exaustão, esgotando em pouco tempo suas forças e saúde, em muitos casos sobreviviam pouco mais de sete anos. Quanto às pessoas com deficiência, congênitas ou adquiridas durante sua exploração, eram considerados como não rentáveis e conseqüentemente eram abandonados por seus donos. Deste modo, o tratamento dispensado aos escravos ou deficientes – considerados sub-humanos pela sociedade antiga – não era avaliado como um problema moral ou ético, mas, naturalmente incorporado pelos costumes, leis e valores da época, inclusive, como vimos pelos considerados “pensadores” da época.

Nesse momento da história, os que hegemonizam as concepções socialmente atribuídas são os retentores do poder, bem como da autoridade e da riqueza. Havia a supremacia do trabalho intelectual sobre o manual, com a divisão entre os livres e os escravos. Aos primeiros cabiam as tarefas superiores, o encargo de mandar, pensar; aos segundos cabia executar as tarefas mais degradantes e eram condenados a manter-se por toda a vida em sua condição de exploração; eram compreendidos como inferiores e incapacitados para pensar e que deveriam subserviência à nobreza.

Neste bojo, Bianchetti (2001, p.29) indica que uma pequena parte dos homens tinha a possibilidade de pensar de modo sistematizado: surgia o “*corpus*” teórico, paradigmas, modelos, que empreenderam a visão da sociedade cristã ocidental, como a espartana e ateniense. A sociedade, em seus extratos sociais, convencionava-se como imutável, organizava-se hierarquicamente de maneira que nascia-se predestinado a ser escravo, artesão ou cidadão. É também na sociedade ateniense que é colocada e praticada a primazia do

trabalho intelectual sobre o manual, constituindo ideologicamente a divisão “*homo sapiens* e *homo faber*” (destaques do autor, p. 29).

Às pessoas com deficiência, que sobreviviam nessas sociedades, cabia apenas o legado de *homo faber*; colocados para realizar trabalhos simples e às vezes humilhantes, e as instruções básicas obtidas eram referentes ao preparo para o exercício desse tipo de função. Disso, compreendemos que a formação e o desenvolvimento dos sujeitos se engendram nas relações de produção da vida material. São naturalizadas as possibilidades de ascensão social, de trabalho (seja intelectual ou manual) e de educação, colocadas aos sujeitos e indicados como próprios de cada um. Uma prática que nega a complexidade e a historicidade na qual são compostos.

As formas de compreensão das pessoas com deficiência, ao longo da história, estão permeadas de um forte misticismo, subjugadas aos poderes teológico e religioso, originários de sociedades primitivas, constituindo-se em uma prática comum e aceitável até o final da Idade Média, no século XV, período dominado pelas ideias de salvação da alma, expiação dos pecados, de pena aos deficientes, segregação da sociedade entre locais “apropriados” ou não.

Piccolo e Mendes (2012, p.32) acenam para a prática de que o “corpo considerado diferente em demasia era ridicularizado e utilizado como espaço preferencial de chacota e comédia sobre a vida pública e privada, funcionando como uma espécie de anestésico social.” Teatralizavam a diferença bizarra – os cegos, aleijados, dentre outros, durante a Grécia Antiga e, em Roma. Prática que se estendeu a Idade Média e, posteriormente à modernidade quando a diferença bizarra causada pela deficiência sai do campo do espetáculo e transfere-se para o da doença.

A pessoa com deficiência, de acordo com Carvalho, Rocha e Silva (2006, p. 30), na Idade Média “poderia ser considerada como resultado da ação de forças demoníacas, como um castigo para pagamento de pecados seus ou de ancestrais e ainda, como um instrumento para que se manifestassem as obras de Deus”.

Pessotti (1984) revela ainda que, entre os séculos XIV e XVII, aqueles definidos como idiotas, imbecis e loucos (aos que faltavam a razão ou a ajuda divina, seres diabólicos) eram executados, queimados, podiam ser vítimas de perseguições. Temos a expressão da visão medieval do deficiente intelectual. “A identidade *sobrenatural* dos amentes [...] é a marca da *superstição*, a caracterizar toda a “teoria” e prática medieval em relação ao deficiente mental de qualquer tipo ou nível.” (PESSOTTI, 1984, p.14, destaques do autor). Carvalho, Rocha e Silva (2006) complementam que a compreensão e a prática do misticismo aplicada aos

deficientes exauriam e tornavam impotente a sociedade diante da fatalidade que absorvia aqueles.

Diferentemente das perspectivas anteriores apresentadas sobre as relações estabelecidas com a deficiência na Idade Média, os autores Piccolo e Mendes (2012), anunciam outra configuração. Segundo esta, os deficientes eram incorporados à vida cotidiana e ao trabalho (de baixa complexidade, neste momento da história) permitindo-lhes gerir sua sobrevivência. Na opinião dos autores:

Claro que as condições de vida eram extremamente áridas para os deficientes nessa época, mas em um contexto em que a vida era difícil para todos ela não trazia uma desigualdade significativa em razão de sua diferença, sentimento que irá se alterar radicalmente na Idade Moderna, ávida pela castração e reclusão das diferenças. (p.36)

Ao final da Idade Média, as transformações na sociedade<sup>24</sup> e na cultura por meio do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as descobertas geográficas, as mudanças no modo de produção – com maior acumulação de capital –, expandindo as condições de domínio sobre a natureza através de uma perspectiva antropocêntrica, permitem que o modelo mítico fosse contestado e superado.

Em relação à educação das pessoas com deficiência, Bueno (2004) e Carvalho, Rocha e Silva (2006) apontam para o possível fato, nos séculos XVI e XVII, de que um número reduzido de crianças surdas e cegas (filhos da nobreza ou da ascendente burguesia) terem sido educadas do “mesmo modo” (em sua maioria por preceptores) que as crianças consideradas “normais”; existindo, ainda, anteriormente a este período, relatos de educadores terem se dedicado à educação das pessoas com deficiência.

Bueno (2004, p.76) em suas reflexões afirma que a educação formal (leitura, gramática, artes e matemática) era privilégio da aristocracia e a educação das poucas pessoas com deficiência se concretizava por meio do preceptor e em casos isolados de acordo com as condições da família. Entretanto, a exemplo da criança surda, o que se definia como educação na época “[...] se confinava basicamente a técnicas de desmutização ou substituição da fala por gestos”, obedecia muito mais ao intuito de recuperação da doença. O papel do “pedagogo” estava voltado muito mais ao de “normalização” do deficiente, não abrangendo

---

<sup>24</sup>Essas transformações emanam o fim do sistema feudal e o surgimento do modo de produção capitalista, com a paulatina perda de força dos costumes medievais que davam lugar à cultura da sociedade moderna. Dogmas e paradigmas da igreja católica eram questionados, reivindicando o acúmulo da propriedade privada, fundamental para a sociedade emergente. No capítulo anterior trouxemos algumas discussões sobre as mudanças ocorridas, com a ascensão da burguesia e com a formação da nova sociedade, nas relações sociais, nos modos de produção da vida.

os conhecimentos definidos como importantes e a serem ensinados aos normais da época. Enfim, os preceptores pouco contribuía para a independência dessas pessoas.

Segundo o mesmo autor, há outros relatos que evidenciam, no século XVII e XVIII, que pessoas cegas alcançaram destaque e sucesso. A exemplo, citamos o inglês Nicholas Saunderson (1682-1739), que ficou cego com apenas um (1) ano; tornou-se matemático e chegou a ser professor em Cambridge.

Neste sentido, concordamos com Bueno (2004) que os exemplos de sucesso, ao contrário das análises e interpretações da época, não são produtos da própria sorte dessas pessoas, ou de sua genialidade individual, mas, o provável resultado de uma educação “formal” que forneceu os subsídios para a atuação profissional deles, o que também seria necessário às pessoas ditas normais. No caso de Nicholas há indícios<sup>25</sup> de que ele tenha recebido muita atenção de pessoas a sua volta, que liam continuamente para ele, além disso, era um músico exímio e teve seus primeiros anos de estudo numa escola onde aprendeu latim, grego, matemática, francês; não teve acesso a um curso superior, mas, estudou a complexa matemática em casa, com auxílio de amigos que mediavam as leituras e o acesso à tal ciência, cujo vasto conhecimento adquirido na área levou-o a ser aceito como professor numa grande universidade.

Como indica Bueno (1997), o positivo resultado alcançado no caso anterior, por meio de amigos e preceptores pagos pela família, forneceu indicativos de que era possível alcançar certa aprendizagem e desenvolvimento frente à deficiência, motivando, dentre outros casos, mais tarde, a criação de instituições com o fim de cuidar, de educar e contribuindo para que deficientes (auditivos e visuais) exercessem atividades de sucesso.

No decorrer deste período, surge ainda a assistência a estas pessoas, cujo fim era o de protegê-las fazendo caridade. Assim, alimentavam a alma obtendo a graça de Deus. Com isto, a sociedade, ao mesmo tempo, fazia caridade e se livrava do infortúnio de se conviver com tais pessoas (deficientes, loucos, pobres, vagabundos, prostitutas etc.).

Disto, originam-se os hospícios<sup>26</sup> e os hospitais que ficavam abarrotados de desviantes da sociedade, salvaguardando-os. Ao final, da total rejeição migra-se ambigualmente para uma prática de proteção-segregação. Deste modo, o mesmo teto que protege e alimenta, isola o inútil e ajuda na contenção de um problema da sociedade. As contradições emanadas na

---

<sup>25</sup> Maiores informações sobre a biografia da pessoa em questão visitar o site: <http://www-history.mcs.st-and.ac.uk/Biographies/Saunderson.html>

<sup>26</sup> Inicialmente essas instituições tinham a função de masmorra, de prisão, serviam para segregar os incômodos da sociedade. E, finalizado, nestes locais, a prática de açoites, de grilhões e de fome, além da “alimentação e abrigo nada mais se oferecia aos asilados senão, às vezes, uma precaríssima assistência médica.” (PESSOTTI, 1984, p.44).

convivência social, em uma sociedade que também vivia os conflitos das mudanças, e que tinha a concentração nas cidades de diferentes problemas e ao mesmo tempo necessitava de indivíduos fortes, “sadios”, “morais” para erguer a cidade e solidificar a burguesia, encontrava naqueles locais a solução para o refúgio dos males com os quais não podia conviver, que não contribuía para o seu fortalecimento e, ao mesmo tempo se salvaguardava de praticar a caridade.

A internação em determinadas instituições, prática estabelecida já no século XVI, surge com a função de isolar os indivíduos por conta das características que referendavam a anormalidade e, que não apresentava, “em última instância, possibilidade de ser curada: os hospícios e as instituições para deficientes” (BUENO, 1997, p.165). Desta feita, nos hospícios estavam os desajustados em geral, como os loucos, os deficientes mentais – considerados hoje mais graves, pois naquele momento da história as atividades desenvolvidas em grande parte pelas pessoas não refletia a deficiência intelectual – os visionários, mulheres de comportamento extravagante, dentre outros.

O autor relata a existência de registros de instituições para deficientes, no século XVIII que apresentam perspectivas de *recuperação*. Localizadas na Europa (Paris), surgiam como forma de internamento às crianças cegas e surdas. Embora esse regime oferecesse a alternativa – para aqueles que tivessem condições de frequência –, a opção de regime aberto. Entretanto, ainda que existisse a possibilidade para o encaminhamento de “sair” da segregação (característica dos hospícios) “[...] reforçava a distinção entre deficientes de origens sociais diferentes, pois a totalidade dos alunos externos provinha dos estratos sociais superiores.” (BUENO, 1997, p.166).

A segregação dos “anormais” que poderiam atrapalhar a nova ordem social e, que requeriam sua “recuperação”, consolidou-se num processo que abrangeu principalmente os deficientes pobres, “[...] já que os que não tiveram o infortúnio de nascerem pobres – marca muito mais significativa que a deficiência –, apesar de sofrerem limitações e preconceitos gerados pela mesma, podiam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza socialmente produzida.” (BUENO, 1997, p.167). Os deficientes que não eram pobres dificilmente eram separados do seu meio social.

Como atestam Carvalho, Rocha e Silva (2006, p.18), as contradições vivenciadas historicamente também abrangem as pessoas diferentes, com deficiência, de maneira que, “a história da humanidade sempre foi marcada pela segregação e exclusão econômica, política, social e cultural das pessoas com deficiência, afetando, principalmente, aquelas pertencentes às classes exploradas”.

Essas instituições cumpriram ainda, de acordo com as reflexões de Bueno (1997, p.167), com a função de “[...] conformação de subjetividades sobre os sujeitos que a ela se incorporam, através das práticas institucionais, como a internação, a auto-suficiência institucional em relação ao meio social e a incorporação de funções como o trabalho em oficinas segregadas”.

Tal conformação produziu um *modus operandi* que naturalizava a vida desses sujeitos ao *locus* de dependência da instituição. A exemplo, há o caso do genial Louis Braille que se manteve dependente da instituição para cegos até a morte.

Bueno (1997) revela que instituições concebidas e funcionando, a priori, com fins educacionais, perdem esta função e tornam-se asilos formadores de mão-de-obra barata. Este foi o caso da escola organizada (para cegos), em 1784, por Haüy; a qual, após ser assumida pelo governo (em 1791) passou a aceitar apenas cegos que pudessem trabalhar. É a lógica do mercado constituindo a lógica das escolas.

Todavia, a escola e os “educadores” responsáveis pouco faziam para que os deficientes superassem as suas dificuldades e desenvolvessem as suas potencialidades (o que não implica necessariamente a interpretação da falta de vontade desses profissionais, mas, a perspectiva da época de atendimento das pessoas com deficiência em correlação com os ideais vigentes na sociedade de produtividade; os limites que ainda se encontravam nos estudos, na formação de professores), mantendo-os numa categoria de menos-valia no mercado produtivo e na constituição de sua vida material e intelectual.

Com as análises de Bueno (1997) constata-se que o trabalho realizado nessas instituições, caminhava na contramão do que compreendemos por uma formação humana emancipadora, mantendo seus alunos numa relação de dependência para com a mesma, não oferecendo condições de alavancar sua autonomia<sup>27</sup> e de exercer atividades profissionais para além das manualmente exploradas. Os modestos frutos conquistados com estas instituições (quanto à escolaridade e recuperação dos atrasos produzidos pela deficiência) reforçaram os ideais da “época”, segundo os quais as pessoas com deficiência eram incapazes de gerir suas vidas, bem como, de que maiores investimentos humano e financeiro dificilmente traria resultados muito promissores. A contradição estava posta, não há investimento porque não são capazes de corresponder e não são “capacitados” porque não tem a sua disposição os

---

<sup>27</sup> Acrescentamos que numa sociedade essencialmente capitalista a construção da autonomia não se torna tarefa simples, envolve dentre outras a persistência, a insistência, pois as relações constituídas em nossa organização social vai na contramão de sujeitos autônomos.

recursos materiais, intelectuais para o seu desenvolvimento. Como superar seus limites circundado apenas por barreiras que não ajudam a movimentar possibilidades?

Ainda que possamos ver desenvolvidas na atualidade tecnologias, métodos de ensino, políticas educacionais e o avanço nas concepções e relações com a deficiência, não raro, encontrarmos a perspectiva de ensino na educação especial (principalmente para a classe mais pobre), que repousa sob o treino de atividades da vida diária e na manutenção de dependência e de formação de mão-de-obra barata, na medida em que distancia-se da mediação dos conhecimentos científicos e, em que se centra em atividades mais concretas, eximindo os sujeitos das abstratas e do exercício profissional que requisitam estas últimas. O que no modo de produção capitalista, com o banco de reserva de trabalhadores existentes e a cada vez mais exigência de profissionalização e estudo, vem a reforçar o lugar e o status de menos-valia e os “potenciais” da deficiência, principalmente quando se trata da intelectual.

Frente as discussões, não podemos deixar de trazer a premissa de Vygotski (1997), com a qual concordamos, de que não é a deficiência em si, com seus aspectos biológicos, que atua por si mesma, mas, o contíguo de relações que o sujeito deficiente estabelece com os outros e com a sociedade (e vice-versa), por conta de sua deficiência. “O social não apenas ‘interage’ com o biológico, ele é capaz de criar novos sistemas funcionais que engendram novas formas superiores de atividade consciente”. (MEIRA, 2011, p.112, destaque da autora).

Portanto, na pessoa com deficiência há um decréscimo na vida escolar, laboral e em sua participação nos papéis sociais que lhe são conferidos, isto, em razão das oportunidades geradas pelas suas supostas limitações, concebidas sob uma acepção negativamente determinista. Entendemos, fundamentados em Vygotski (1997) que, “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, se não as suas consequências sociais, sua realização psicossocial” (p.19).

Sob esta óptica, Bueno (1997, p.169) indica com o surgimento da sociedade moderna industrial e as reivindicações de normalização, como condição à produtividade, a necessidade de:

[...] verificar como a institucionalização da educação especial foi produzindo uma concepção de deficiência como consequência de suas ações, a qual se incorporou, como se fosse natural, aos seus agentes internos (profissional e alunos), bem como ao restante da população, e que não pode ser explicada a não ser na perspectiva de uma construção histórica.

Ao retornar em nosso delineamento histórico, resgatamos que no final do século XVIII, se fortalece outra característica quanto ao atendimento direcionado às pessoas com

deficiência. A diferença e deformação dos corpos “deixam” de ser regida, analisada e classificada pela perspectiva do saber religioso, místico e converte-se às teorias e saberes do campo médico, o qual passa a direcionar e prescrever o atendimento das pessoas deficientes. Para Piccolo e Mendes (2012, p.38), os médicos em geral, passam a atuar sobre a vida dessas pessoas “se valendo de um corpo de conhecimentos que transforma a explicação da deficiência como problema anátomo-fisiológico, portanto, não mais ligado ao campo teológico e moral.”

Temos assim, que as primeiras concepções científicas se constituíram com as investigações e descobertas da área da medicina, a partir do estudo de variáveis biológicas – tomadas como patológicas – associadas às características comportamentais, dos que hoje, referendaríamos como deficientes mais graves. Tais concepções traziam a deficiência aliada às condições orgânicas do sujeito, comumente avaliadas como irreversíveis, traziam o alarde da negatividade patológica.

Pessotti (1984) revela ainda que um pouco mais atrás na história, as superstições e visões sobrenaturais acerca do deficiente intelectual, começam lentamente a dar cabo, no início do século XVI, com os médicos Paracelso (1493-1541) e Cardano (1501-1576), passa-se a tomar tal deficiência como uma questão de doença, aliadas à compreensão dos médicos, perspectivas organicistas com “argumentos” científicos surgem no século XVII, buscando no cérebro (em regiões encefálicas e nas estruturas neurais) a localização da causa da deficiência.

Com os estudos de John Locke<sup>28</sup>, no século XVII, apresenta-se a possibilidade de alguns passos diferentes, no que se refere a uma compreensão naturalista do homem, na qual suas experiências são essências para a conquista do saber. Pessotti (1984, p.22) explica que Locke ao se pronunciar em relação à deficiência, trazia o entendimento de que não poderíamos justificar “a perseguição moralista ao deficiente e não se admite que a deficiência seja uma lesão irreversível, mas um estágio de carência de ideias e operações intelectuais semelhantes ao do recém-nascido.” Locke, apontava ainda para a importância da experiência e do ensino como possibilidades de suprimos as carências apresentadas, todavia a prática de suas postulações não foi incorporada, de modo imediato, mas suas ideias vão influenciar o pensamento educacional de Rousseau.

---

<sup>28</sup>John Locke(1632-1704) filósofo inglês, teve uma vida voltada ao desenvolvimento intelectual e as oportunidades par tal. Afirmava que a mente de uma pessoa ao nascer era uma tábula rasa, ou seja, uma espécie de folha em branco e as experiências vivenciadas ao longo da vida é que vão formando seus conhecimentos, os quais têm origem externa (nas sensações) e interna (reflexões), assim defendia o empirismo. Argumentava ainda que todos os seres humanos nascem iguais, bons e independentes estando na sociedade as possibilidades de formação do indivíduo. Suas discussões e teoria política deixou grande contribuição ao desenvolvimento do liberalismo.

A perspectiva teórica difundida por um homem não indica, necessariamente, o pensamento ou mesmo a prática de uma sociedade; as concepções e teorias, nem sempre são absorvidas e aplicadas na mesma medida e tempo que os de seu criador. Pode levar muito tempo até que façam algum sentido, até que propiciem algum movimento, haja vista, os conflitos de interesses e a materialidade em que se inscrevem.

Não obstante, podemos anunciar que as proposições de muitos teóricos, dentre eles, Locke propiciou que mudanças pudessem, ao longo do tempo, serem gradativamente organizadas em relação ao atendimento das pessoas com deficiência.

Originou-se, assim, a crença na educabilidade e pessoas com déficits na atividade mental entendidos como irreversíveis, o que iria frutificar mais tarde com as teorias ambientalistas, segundo as quais as forças do ambiente são decisivas para o desenvolvimento humano. Essas correntes seriam determinantes para o posterior desenvolvimento da educação especial, pois valorizavam a experiência humana para o desenvolvimento da própria inteligência. (PAN, 2008, p.44).

De acordo com Mazzotta (2005), foi, sobretudo, na Europa que se realizaram os primeiros movimentos de atendimento aos deficientes, cujo trabalho ao se pautar na criação de medidas educacionais estendeu-se a outros países produzindo algumas mudanças nas atitudes e ações dos grupos sociais. As medidas envolviam atendimento com conotações de abrigo, assistência e terapia, às mais diversas deficiências, caminhando para a sua possibilidade de integração.

Como mencionamos os intentos iniciais, considerados científicos, relacionados à deficiência, são provenientes da área médica. Assim, as primeiras instituições reservadas às pessoas com deficiência estavam submetidas à avaliação e cuidados médicos, sob a perspectiva do fatalismo organicista.

Entretanto, como veremos, houve o desígnio de médicos de educá-las, mas, essa prática resulta da hipótese de que “para os médicos educar o *idiota* não era curá-lo e desse modo parece apressado ver contradição entre *incurável* e *educável*” (PESSOTI, 1984, p.96, destaques do autor). Neste caso, a ideia de não curabilidade não afugenta a de “educabilidade”.

Dentre as experiências e finalidades de realizar atividades com as pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, citamos o trabalho, indicado na história como

pedagógico, digo médico-pedagógico, realizado pelo médico, reeducador de surdos-mudos, Itard<sup>29</sup> na França.

A experiência desse médico, com o “selvagem” Victor de Aveyron, ocorreu fora de uma instituição segregadora (comum à época) - Hospital de Bicêtre -, na qual realizava seu trabalho com surdos. O menino Victor foi abandonado em uma floresta por volta dos 4 anos de idade, permanecendo em torno de 7 anos nesse local. Apresentava um enorme déficit perceptivo e intelectual e foi diagnosticado na instituição em que foi em princípio internado como detentor de uma doença incurável e de incapacidade para realizar qualquer tipo de instrução ou sociabilidade.

Por isto, Itard é destacado como pioneiro na educação especial de deficientes intelectuais (PAN, 2008), inspirado nas teorias da “tábula rasa” de Locke, “bom selvagem” de Rousseau e da “estátua” de Condillac<sup>30</sup>.

Pessoti (1984) salienta que o trabalho realizado por este médico constituiu-se numa experiência de educação sistemática e individualizada, contrariando os prognósticos de incapacidade e os modelos de abandono em asilos e hospícios muito recorrentes na época.

As ações de Itard contrariam, na prática, as ideias de dotes inatos da época, de que o indivíduo nasce pronto e avalizam a perspectiva de que “as capacidades ou incapacidades mentais são produto da experiência e das oportunidades de exercício de funções intelectuais e não necessariamente dotes inatos, de natureza anátomo-fisiológico ou metafísica.” (PESSOTI, 1984, p.29).

Os problemas apresentados por Victor, foi compreendido como consequência da escassez de experiências e, com isso, o médico Itard defendia a importância em retomar a história de vida, de desenvolvimento do sujeito para compreender a deficiência apresentada. Ainda que não se tratasse de “uma doença incurável dita idiotismo” (p.41), sua situação (um problema médico) requeria um tratamento da chamada medicina moral<sup>31</sup> - que envolvia

---

<sup>29</sup>Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), francês, médico e psiquiatra que ganhou destaque na história da psiquiatria alienista francesa do século XIX, como responsável pelo tratamento de uma criança definida como retardada na época.

<sup>30</sup>Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780), filósofo francês publica *Essay* e *Traité de sensations*. Em linhas gerais defende que não deve haver máxima sobre nada; todas as ideias nascem das sensações e das operações mentais. O sujeito nasce praticamente uma estátua e sua experiência, suas sensações, são instrumentos na formação de suas faculdades mentais (atenção, julgamento, comparação). Todo o desenvolvimento do homem dependeria da educação e das circunstâncias ambientais.

*Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778) filósofo, teórico político e escritor suíço. Ao longo do desenvolvimento de sua vida intelectual debruçou-se sobre romances, estudos políticos e ensaios sobre religião, educação e literatura. Dentre outras questões defende que o ser humano nasce bom, porém a sociedade o conduz a degeneração, o corrompe. A razão é o instrumento de adaptação humana a um meio social.

<sup>31</sup>A aplicação dessa medicina moral (remediação de hábitos) é considerada por Pessotti (1984, p.42) como: correção ou instalação de noções e de repertórios comportamentais; daí, designar ele de “ortopedia mental”

atividades relativas à psicologia clínica e a psiquiatria, as quais seriam organizadas como profissão apenas mais adiante.

Compreendemos que o trabalho realizado por Itard representou um grande passo (com ensaios, sucessos e erros) quanto às possibilidades de educação das pessoas com deficiência com o desenvolvimento de didática, técnicas, métodos e instrumentos. No entanto, seu trabalho se deu de modo individualizado, ou seja, a partir de uma linha de atividade relacionada a de um preceptor (ainda encontrada naquela época) e, a partir de um sujeito em condição de relações sociais limitadas, ao ser retirado do convívio com os pares.

Os avanços alcançados pelo trabalho de Itard, sob a ótica atual podem até ser considerados limitados, mas, seu trabalho permitiu à época melhor compreender a deficiência, como se relacionar com as pessoas que a apresentam, apontando para a necessidade de intervir junto a elas pelo âmbito da ciência.

Na opinião de Pessotti (1984, p.51) o trabalho individualizado desenvolvido pelo médico significou: “Em Itard, essa individualização não é uma necessidade, devida à carência de experiências similares conhecidas, mas o produto de uma postura filosófica ante o ser humano, diante do educando e frente ao organismo biológico a ser posto em funcionamento adequado.” Isso provavelmente resulta das concepções e crenças da época, em que o social, o cultural não são considerados como relevantes, pois o factual é o desenvolvimento apresentado pelo próprio indivíduo, em sua condição biológica/deficiente.

Um discípulo de Itard, o médico Edouard Seguin (1812-1880), procurou realizar estudos a fim de propor um método para educar os indivíduos avaliados deficientes. Considerado um especialista em deficiência mental e no seu ensino, tem em sua obra de 1846, uma sistematização de suas ideias. Define a deficiência como uma idiotia, afetada pelo sistema nervoso e a classifica em profunda e superficial, considerando o diagnóstico como essencial no tratamento da idiotia.

De acordo com Seguin a deficiência pode ser entendida como “[...] uma doença cujo diagnóstico é puramente médico e cujo tratamento é fisiológico” (PESSOTTI, 1984, p.116). O médico em suas análises sobre o idiota defende que não falta a ele nenhuma faculdade intelectual, entretanto, lhe falta a espontaneidade, a liberdade necessária para utilizar tais faculdades; sua relação voluntária estaria vinculada aos fenômenos concretos.

---

(reeducação de funções encefálicas) ou “ortofrenia”, tal medicina moral, verdadeiro método de modificação de comportamento.

Não raramente encontramos, na atualidade, esta perspectiva de que as crianças com deficiência intelectual têm sua capacidade cognitiva, suas funções psíquicas, atreladas às operações concretas e relegados a um ensino limitado a essa capacidade, negando aos mesmos muitas possibilidades e desafios que envolvam operações abstratas. Rossato (2010) em sua pesquisa verificou que os professores da educação especial, de deficientes intelectuais, se amparam em visões ideológica e concretamente atribuídas à deficiência, de maneira que em seu trabalho, tais profissionais, se restringem à limitação, ou seja, ao que acreditam que seus alunos conseguem fazer, dentre elas, encontra-se a de operar com atividades concretas e, de esperar e confirmar resultados muito aquém do que os alunos poderiam desenvolver.

A escola especial tradicional acomoda-se à deficiência do sujeito e tem também um dogma da visualização, devido à crença de que a criança com deficiência mental está pouco apta para o desenvolvimento do pensamento abstrato e tem tendência para o pensamento concreto. Por isso, foi fundamentando o ensino no caráter concreto e na visualização e excluindo dos seus materiais tudo aquilo que implica o pensamento abstrato. (DE CARLO, 2001, p.77).

Ainda sobre Seguin, Pessotti (1984) ao elucidar sobre as contribuições deste teórico, aclamado como precursor de Piaget na criação da teoria psicogenética, diz “[...] certamente eu não posso ensinar a leitura e a escrita aos idiotas sem iniciá-los nas noções que elas supõem: é preciso que o conhecido conduza logicamente ao desconhecido” (p. 128).

Seguin realizava a diferenciação entre operações concretas, que ele chamava de “educação fisiológica” e operações formais, chamadas de “método fisiológico” (p. 127). Propõe que o método de trabalho com o deficiente deve iniciar com a “educação do sistema muscular e pela ginástica e educação do sistema nervoso” (p.126). Além disso, propõe em seus métodos um ensino que parte do simples – de noções preliminares – ao mais complexo.

Outra contribuição de Seguin se centra nas explicações quanto às causas da deficiência, definindo-as como orgânicas, hereditárias, ambientais ou psicológicas. Acreditava que, qualquer que fosse o gênero de deficiência, o sujeito poderia ser educado e que os limites de seus avanços dependeriam do *quantum* de inteligência, da condição de comprometimento de funções orgânicas relevantes para a instrução pretendida e da competência na aplicação do método. Observamos que este teórico, ainda que lance mão do orgânico como fator determinante na educação da pessoa com deficiência, traz outros elementos, “amplia” as possibilidades de pensar sobre. A ampliação de que falamos está veiculada aos limites e contradições da época, inclusive dos métodos propostos, que como vimos, estes têm os pés

plantados numa perspectiva fisiológica, sensorialistas (priorizava as atividades que levassem à habilidades táteis, visuais, auditivas), orgânica, reforçando a defesa de uma educação nesse sentido.

Além disso, sobre os feitos de Seguin, Jannuzzi (2006, p.32) afirma que “[...] partindo da espontaneidade, valoriza o impulso interno, a iniciativa, a educação utilitária, a inter-relação entre escola e vida, princípios retomados no início do século XX pelos educadores da Escola Nova e seguidores na educação do anormal”

Podemos trazer a luz o trabalho de mais um médico, o francês Desiré Magloire Bourneville (1840-1909), por ter se dedicado durante a sua carreira, como interno no Hospital de Bicêtre na França, a tratar e a pesquisar as chamadas doenças mentais e nervosas da infância. Seus estudos e práticas com os deficientes intelectuais resultaram na regulamentação e implantação na França de escolas especiais para as crianças ditas anormais e, seus feitos se transformaram em um importante referencial no Brasil, segundo Müller (2000).

Continuador dos trabalhos e estudos de Seguin, Bourneville fundou escolas de enfermeiros que substituíram as comunidades religiosas presentes no hospital em que trabalhava. Desenvolveu um método *médico-pedagógico*, com a tônica de partir do mais simples ao mais complexo, iniciando com a educação do andar, das mãos, da audição, da higiene pessoal etc., com o qual contava com uma diversidade de materiais concretos. Planteava um processo educativo constituído de um ensino primário (pequena escola) constituído por um tratamento reabilitador e higiênico; para os já adolescentes programava um ensino profissional (as oficinas) e havia ainda a grande escola. As crianças e adolescentes tinham atividades durante todo o dia, quanto mais ocupadas mais exerciam sobre elas a vigilância e o controle. (MÜLLER, 2000).

A autora explica que o programa de atividades médico-pedagógica desenvolvido com as crianças e adolescentes deficientes, nos quais estavam os idiotas, cretinos, epiléticos, as histéricas, os retardados (divididos em graus de comprometimento), era organizado de acordo com a classificação de suas patologias. As atividades desenvolvidas e seu método de trabalho definiam-se, na afirmativa de Müller (2000, p.85), “numa junção perfeita entre o regime de educação, organização do espaço serial, e o regime hospitalar classificatório, compondo um quadro geral e perfeitamente visível e sistematizado de uniformidades”. Constatadas e reconhecida sua inovação e contribuição à história de educação especial, em seu trabalho, garantia-se o processo disciplinar, de maneira que “correspondeu ao projeto normalizador da medicina” (p.85).

Sem delongas citamos ainda a médica Maria Montessori (1869-1952), formada na Itália, que numa versão médico-pedagógica faz a defesa e contribui para a definição do que seria a educação das pessoas com deficiência. Avança e amplia as discussões sobre a educação de caráter individualizado e sobre a educação dos sentidos. Lancillotti (2012, p.594) explica que do contato da médica com as obras e métodos de Seguin, passou a interessar-se pela cura de condições mórbidas como a idiotia, a surdez, a paralisia, levando-a a considerar que “[...] a articulação da pedagogia com a medicina era uma conquista da modernidade e sobre essa base se estabeleceria uma terapia pelo movimento”.

Montessori em suas proposições fazia a defesa de um ambiente escolar rico em recursos atrativos, coloridos, em que a criança pudesse fazer suas escolhas de acordo com suas necessidades, nisso incluía a utilização diversificada de objetos na sala de aula, não como instrumento didático do professor, mas para o uso, exploração e aplicação dos alunos, de acordo com seu próprio interesse e iniciativa. O professor, portanto, tinha papel secundário (abrange a função de apoiar a criança no uso do material disponível; era um guia dirigente; um animador), na medida em que os objetos e, a relação dos alunos com os mesmos (em seu papel ativo) é que constam como fundamentais. Observamos a descrição de uma auto-educação, com a primazia do aluno, de maneira que não requisitava-se do professor (mestre) “[...] qualquer preparação científica, bastaria que soubesse aplicar bem a arte de eliminar-se, e não obstaculizar o desenvolvimento natural da criança”. (LANCILLOTTI, 2012, p.599). A atividade docente no cotidiano escolar se limitava à “[...] observação e direção da atividade psíquica e do desenvolvimento fisiológico da criança”. (p.598).

De acordo com as prescrições de Montessori pretendia-se atender na mesma sala de aula alunos com perfis diferenciados, dentre eles, normais e anormais. Com estes últimos, requisitava-se do professor direcionar sua atenção para os objetos, incitando-os a agir com eles, a observar e comparar e a explorá-los.

Além das contribuições apresentadas Shimazaki (2006) acrescenta que Montessori difundiu o método fônico na alfabetização<sup>32</sup>, sugerindo sua aplicação também na educação das pessoas com deficiência intelectual, o que se tornou fato concretizado na década de 30 do século XX, nos Estados Unidos.

---

<sup>32</sup> O método fônico consistia em nomear consoantes fonéticas. Inicialmente o professor deveria apresentar a letra (o som da mesma), depois um cartão com um objeto desenhado, pronunciava o nome de objeto, depois o som da primeira letra do mesmo. Assim, primeiro era trabalhado o som das letras e depois misturava-se esse som formando as sílabas e palavras. Parte-se do mais simples ao mais complexo gradativamente. Há indícios de sua utilização já no início do século XVIII na França.

Temos então, na história de desenvolvimento da educação especial, o destaque à proposição de atendimento à deficiência, alavancados pelo postulado médico-pedagógico que em princípio, consistia em tentar restaurar a integridade do organismo (a cura), neste prisma, com a estimulação sensorial buscavam reverter os danos orgânicos.

Assim, ao final do século XIX e princípio do século XX, os vários avanços da ciência, depõem em favor da necessidade de explicar os fatos e fenômenos por meio de pressupostos científicos, que caminharam ao encontro da organização e ampliação da educação escolar formal e, que assume o discurso competente, de maneira a universalizar as ideias subjacentes aqueles pressupostos.

Quando falamos em educação escolar não podemos deixar de resgatar como mencionamos no capítulo anterior, que ao longo da história apenas as classes mais ricas e possuidoras, nas palavras de Manacorda (2010, p.127), é que “conheceram uma instituição específica para o cuidado e a educação das jovens gerações; as classes produtivas não a conheceram, isto é, nunca existiu um local que fosse exclusivo das crianças e dos jovens.”

O citado autor esclarece que podemos encontrar a existência de escolas, como local específico de educação dos jovens, nos remotos estados históricos da Mesopotâmia e do vale do Nilo, que depois se expande pelas ilhas do Mediterrâneo, para Grécia e difunde-se para Roma. Tal educação acontecia no interior de uma família concentrada, em razão da divisão de trabalho, mais na figura da “ama feminina ou masculina [...] ou, como é, manifestamente, Fênix para Aquiles, em Homero (Ilíade, livro IX, versículos 438-496), sendo esta primeira figura histórica de educador”. (MANACORDA, 2010, p.128).

Com as revoluções (Industrial, Francesa, Cultural), floresce no mundo ocidental os ideais de educação básica para “todos”, que necessitariam das ferramentas para exercer sua liberdade, igualdade e cidadania, para que possam, enfim, prosperar na riqueza, empreendendo ou vendendo a força de seu trabalho. A obrigatoriedade da instrução básica, do ensino primário corresponde a necessidade de expansão deste modelo de sociedade e da regulação do homem moderno. O impulso modernizador solicitava o aumento das instituições educativas.

Com isso, compreende-se que:

A escola não é uma instituição abstrata. A educação não está divorciada das relações objetivas entre os homens. Nem a educação, em geral, nem a escola, em particular, são entidades supra-históricas, desligadas das condições que lhes são exteriores e do contexto que as tornou possível. Isso quer dizer que a educação dominante expressa os interesses da classe dominante e a escola

às necessidades dominantes daquele período. (WANDERBROOCK, 2009, p.139).

As primeiras mobilizações (que se tem registro na história) em benefício de diferentes formas de atendimento educacional sistematizado às pessoas com deficiência ocorreram na Europa, as quais, paulatinamente transformaram-se em medidas educacionais que se estenderam a outros continentes. (BARROCO, 2007).

Após expormos brevemente o que representou, dentro da lógica ocidental, marcos e vultos relativos à educação especial, buscamos, no próximo item, trazer à luz alguns marcos que correspondem ao processo histórico de constituição do atendimento e da educação especial brasileira.

### **3.2.3 Relações com a deficiência no Brasil: da história da segregação à institucionalização escolar**

Durante o período imperial, é escasso o registro e arquivos acerca do processo histórico de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, como expõe Jannuzzi (2006).

A sociedade brasileira imperial teve como características um desenvolvimento rural, com precária organização de escolarização das diferentes crianças. As instituições existentes, que “acolhiam” as pessoas com deficiência caracterizavam-se como assistencialistas, a exemplo das Santas Casas de Misericórdia (instaladas no Brasil desde o século XVI), encarregadas de receber as crianças enjeitadas, abandonadas por suas limitações, pela pobreza. A preocupação era a de fornecer alimento e abrigo.

No Brasil Imperial, surgem as primeiras possibilidades de educação institucionalizadas ao final do século XVIII e início do século XIX. Por iniciativa do governo, motivado pelos interesses de pessoas ligadas ao poder, as instituições que aqui aparecem, são voltadas à educação de deficientes auditivos e visuais.<sup>33</sup>

Tais instituições caracterizaram-se como internatos, tal como na Europa, mas, de modo diferente não se transformaram em oficinas de trabalho (como na França), posto que aqui “tenderam basicamente para o asilo de inválidos” (BUENO, 2004, p.108). Isto, talvez se

---

<sup>33</sup>Destaca-se o Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854) – atual Instituto Benjamim Constante e também o Instituto dos Surdos-Mudos (1857) - que hoje é chamado de Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Ambos estão situados no Rio de Janeiro. (BUENO, 2004).

explique, frente ao fato de que no Brasil, dadas as características daquele momento histórico (monocultura), não havia a necessidade premente de mão-de-obra, razão pela qual não se organizou uma educação formal voltada a formar trabalhadores.

Difundia-se nesse período a prevalência da ausência do Estado na educação popular e na das pessoas com deficiência. Segundo Jannuzzi (2006, p.20):

Elas não eram necessárias como produtoras de mão-de-obra compulsoriamente escrava, nem como fator de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa, em que poucos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias.

Em uma sociedade pouco urbanizada a educação popular, as escolas com ensino fundamental, eram pouquíssimas e não se mostravam como um crivo para a identificação das pessoas com deficiência “mais leves”, que se mantinham junto às suas comunidades exercendo funções simples. As possibilidades de estudo estavam postas mais para os indivíduos da classe média e alta, mesmo que a Constituição de 1824 estabelecesse a necessidade de educação primária gratuita a todos.

Em suma, os atendimentos oferecidos às pessoas com deficiência, dispunham de um precário apoio governamental, marcados por iniciativas individuais, isoladas e reduzidas, voltadas a atender poucos alunos, bem como, restritos a grandes centros, como o Rio de Janeiro. Destarte, reflete o “caráter assistencialista que irá perpassar toda a história da educação especial em nosso país. O fato de, através de uma política de “favor”, terem sido criadas instituições que, pelo menos, ofereciam abrigo e proteção a essa parcela da população, cumpria a função de auxílio aos desvalidos [...]” (BUENO, 2004, p.109, destaques do autor). E, assim, não se via a necessidade da realização de um trabalho gerido por um professor, pois o importante era principalmente oferecer um lugar em que pudessem estar essas pessoas.

No início da República (a partir de 1889) o atendimento para deficientes voltava-se mais para instituições para cegos e surdos, com a regulamentação e maior organização desses atendimentos. Nesse período também se propagava a liberdade de ensino, a gratuidade da escola primária para as camadas populares e o ensino de profissões manuais (marcenaria, carpintaria, tornearia) levadas a cabo naquelas instituições.

Jannuzzi (2006), ao retratar o atendimento das pessoas com deficiência intelectual as mais “lesadas” (nesse período), relata as contradições e poucas informações. Em síntese, aconteceu, no final do século XIX, em hospitais, asilos que acolhiam crianças anormais. Este tipo de atendimento não abrangeu o desenvolvimento das habilidades escolares, nem

psicológicas, e sim as referentes aos comportamentos divergentes das normas sociais, consistia portanto, numa reparação das condutas requeridas socialmente, da busca da normalização.

Com o desenvolvimento da sociedade burguesa, principalmente, nas últimas décadas do século XIX, tem-se, por outro lado, o crescimento do proletariado, da pobreza que se “alastrava” pelas ruas do Brasil e eram objetos de preocupação moral, pelo perigo que representavam à sociedade dominante, pela degeneração de que se imbuíam.

Rizzini (2008, p.30, destaques da autora) explica que por volta de 1870 o Brasil se encontrava no início de seu desenvolvimento urbano, “deixava-se” para trás o atraso do universo rural e encaminhava-se para um novo mundo urbano, civilizado. Propagavam-se as pessoas, a produção e a riqueza do campo para a cidade. Contava-se com “o fascínio exercido pelas luzes das cidades, a *‘metrópole’*, a *‘cosmópolis’* – protótipo do ‘moderno’, do ‘culto’ e do ‘civilizado’, no imaginário da elite da época”.

Além da vivacidade, da riqueza, do lazer, do comércio, da multiplicidade da vida econômica e social, do novo homem metropolitano (característico por centrar-se em sua individualidade), havia as contradições e mazelas da vida urbana, com o crescimento da população pobre. “A cidade revelava-se o mais flagrante locus da desordem, da doença, da criminalidade e da imoralidade.” (RIZZINNI, 2008, p.33). Avançavam-se as relações capitalistas de produção e ao mesmo tempo difundia-se o pauperismo, rompia-se “com as velhas amarras monárquicas e agrário-escravocratas, vistas como símbolos do atraso” (p.46).

A nova sociedade com as buscas de avanços, de desenvolvimento, requisitou a criação de mecanismos de regulação social, diante de tantos problemas, males e desafios que se interpunham. O desenvolvimento industrial, as transformações e progressos esperados pelo mesmo (a modernização da sociedade, o expressivo desenvolvimento da economia), trouxe a ampliação e crescimento da distância entre ricos e pobres, as tensões sociais. A autonomia para vender sua mão-de-obra individualmente, todavia, não trouxe a todos a autonomia para gerirem suas vidas, angariou cada vez mais a dependência e exploração dos que detinham o poder e da proteção e subsídio do Estado diante dos conflitos sociais existentes.

Rizzini (2008, p.49) confirma que a burguesia que agora detinha o poder “temia-se, sobretudo, que a deterioração material acentuasse a degradação moral em escala comparável a uma epidemia”. Isso ocorria de maneira a trazer algumas mudanças na compreensão dos fenômenos que se apresentavam.

Fenômenos [sociais] que não tinham tanto sentido nas estruturas organizacionais do passado, nas quais os grupos eram mantidos sob a autoridade centralizadora do dono da terra ou do Senhor (seja no regime feudal ou patriarcal), apresentavam-se ameaçadores diante do grande crescimento populacional e da concentração desordenada nos espaços urbanos. (RIZZINI, 2008, p. 47).

Diante de tal contexto asseverava-se o desejo de tornar o Brasil civilizado, o qual encontrou na Europa, nos chamados países “cultos” as soluções, transpondo-as para a realidade brasileira acriticamente, sem considerar as diferenças culturais, sociais, econômicas.

A exemplo, Rizzini (2008) se reporta à utilização de perspectivas positivistas e das teorias evolucionistas, tão em voga na época, como a da eugenia<sup>34</sup>. “Como reação ao suposto perigo da degeneração surgiu um movimento que unificava várias áreas do conhecimento sob a mesma retórica da necessidade de proteção da sociedade: a Eugenia.” (MISKOLCI, 2002/2003, p.116).

Nesse sentido, a crescente desigualdade social postula a preocupação com a normalização da sociedade, com a eliminação dos seus desvios (dentre eles os inválidos para o trabalho), do que foge ao controle do poder político bancado pela burguesia. Buscam-se medidas que pudessem contribuir, como coloca Rizzini (1993, p. 98), para a “formação de uma sociedade que corresponda ao ideal positivista do regime republicano, norteado pelas noções de disciplina, ordem, progresso, trabalho e liberdade”.

Os conhecimentos produzidos pelo movimento da eugenia foram absorvidos e utilizados pela sociedade burguesa, com a difusão das teorias sobre a *hereditariedade* que representou, “naquele momento”, possibilidades de aprimoramento do ser humano, da sociedade brasileira e os fundamentos para explicar a (a)normalidade. “Regenerar o país significava, para muitos, extrair cada pessoa de dentro da doença que a acometia” (FREITAS, 2007).

Na acepção dos teóricos que defendiam a eugenia, a herança genética determinada como degenerada, tinha como frutos indivíduos fracos, incapacitados, que não possuíam nenhuma perspectiva de transformação e estavam destinados a não ter cura. Portanto, inicialmente, qualquer tentativa de “correção” - com a educação ou tratamentos médicos adequados – não se aplicavam, por sua inutilidade, pela condição de anormalidade definitiva.

---

<sup>34</sup>O termo eugenia (do grego *eugenes*, bem nascido) foi criado pelo cientista britânico Francis Galton em 1883 para abarcar os usos sociais da teoria da hereditariedade voltados para a reprodução controlada visando melhores “seres humanos” ou para preservar a “pureza” de determinados grupos étnicos considerados superiores. (MISKOLCI, 2002/2003, p.116).

Nas ciências médicas, a Psiquiatria, expande-se e têm seu poder alavancado nos diagnósticos e encaminhamentos dos incapacitados, numa exclusão destes das ruas, dos perigos de contaminação à sociedade “pura”. Neste caso, afirma-se que a ciência médica, respaldada pela eugenia, “jamais tentou prover uma terapia para “curar” o indivíduo patológico, antes buscou justificar o aparato médico-jurídico que deu suporte ao processo normativo que instituiu a sociedade burguesa”. (MISKOLCI, 2002/2003, p.118, destaque do autor).

A influência da área médica também se apresenta no processo de institucionalização das pessoas com deficiência e no que, no período, se definiu por educação das mesmas. Observa-se com isso, o indicativo de que a deficiência deveria ser tratada como uma doença, assim, um problema sob a curatela médica, sob o domínio do biológico; correlato a tal perspectiva, as escolas especiais se organizavam baseadas em princípios e ações clínicas, com atividades voltadas a este fim.

Tal aspecto representa um marco forte e enraizado na história da educação especial. Haja vista, sua influência ao longo de sua concretização e, ao vermos até a atualidade a realização nas escolas especiais de atividades guiadas sob esta ótica, nas quais profissionais da área de saúde atuam nas mesmas dividindo suas atividades com os profissionais de educação. A permanência de tal prática nas instituições escolares especiais reflete a história de sua constituição e, por outro lado, a ausência ou escassez de políticas na área de saúde voltadas a atender toda a demanda de pessoas que necessitam de atendimentos especializados nessa área, permanecendo ainda no lócus das escolas especiais o acolhimento desse imperativo.

O trabalho realizado nas escolas especiais sob os fundamentos da área médica marcam o que se define por iniciativas *médico-pedagógica*. Jannuzzi (2004) caracteriza a vertente e a concepção médico – pedagógica pela centralização

[...] nas causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência, procurando também respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas, veiculadas na época, principalmente vindas da França, influencia intelectual preponderante entre nós, embora a dependência econômica fosse da Inglaterra. (p.11-12).

A educação e institucionalização das pessoas com deficiência, no Brasil, em suas primeiras iniciativas governamentais e da sociedade civil, como historiciza Jannuzzi (2006), relaciona-se às atividades realizadas pela classe médica. O pioneirismo dessa classe, dentre outras razões, ocorreu por ser considerada na área do ensino superior, uma das mais antigas

em nosso país, com a formação de muitos profissionais desde 1809. Destaca-se a atuação direta de médicos nas escolas, exercendo o papel de professores, diretores, organizando a produção de material, de tratados teóricos. A área médica se fazia presente também em disciplinas e exercícios direcionados aos alunos. (JANNUZZI, 2006).

A repercussão da área médica no país refletiu-se sobre as políticas educacionais e assistenciais, com difusão para a educação do deficiente intelectual. Citamos, a exemplo, o *Serviço de Higiene e Saúde Pública* de São Paulo, o qual criou a *Inspeção Médico-Escolar* e originou a inspeção/vigilância escolar e a preocupação com a identificação e educação dos anormais de inteligência. Em decorrência, em 1911, foi responsável pela criação de classes especiais e o início da formação de pessoal para trabalhar com as crianças definidas como anormais (JANNUZZI, 2006).

A área da medicina no Brasil destaca-se, sobretudo, no período de 1889 a 1930, com grande influência sobre diversos segmentos. Freitas (2007) argumenta que os detentores de autoridade para diagnosticar a sociedade, concomitantemente, estavam também entre os intelectuais formadores de opiniões, com grande domínio e influência sobre os detentores de poder, seja ele, o especialista em medicina legal, o médico sanitarista.

Com a difusão e ampliação da atuação médica na sociedade brasileira, há a organização dos mesmos em agremiações, trazendo mais profissionais para o seu reduto, fortalecendo seu poder de atuação e a propagação de seus ideais, com a criação, por exemplo, em 1923, da *Liga Brasileira de Higiene Mental*. Com a anuência dessa agremiação são divulgadas e publicadas informações e concepções, criam-se tratados teóricos e firma-se o aglomerado de profissionais ligados à área da deficiência intelectual, muito mais circunscrita a um problema de profilaxia.

Lunardi (2002, s/p) analisa que os discursos e práticas envolvendo a questão da anormalidade emergem em fins do século XIX nas instituições e, assim o fazem, a luz da correção, de práticas pedagógicas terapêuticas, de reabilitação que pautada no saber médico surge com o propósito de:

[...] humanizar, civilizar e corrigir os indivíduos perigosos para a população e para si mesmos. Estas instituições de reabilitação e reeducação passam a funcionar como um laboratório onde as causas das anormalidades são investigadas mediante um gabinete antropomédico, ou seja, os sujeitos passam a ser classificados, ordenados, medidos e observados. Estes saberes passam a ser legitimados com o surgimento da estatística, como um campo específico de constituição da normalidade/anormalidade.

[...] as crianças agitadas, indóceis, incapacitadas, instáveis, débeis e deficientes passam a ser isoladas em um novo laboratório de observação em que se obtenham técnicas terapêuticas de tratamento.  
[...]

De acordo com Pessotti (1984, p.72, grifos do autor), compreende-se que é “[...] a evolução do conhecimento médico, na ausência da psicologia ou outra ciência do comportamento, que guiará a teoria e, grosso modo, a “terapia”, enquanto a deficiência mental for um problema orgânico e medicável.” Ao difundir o poder da medicina deflagra-se que “O médico é o novo árbitro do destino do deficiente, ele julga, salva, ele condena” (p.68).

A atuação da medicina era correlata à busca de respostas aos casos mais graves de deficiência, os quais não respondiam aos tratamentos unicamente terapêuticos, realizado nos hospitais psiquiátricos, ou mesmo nas clínicas médicas particulares. As soluções para tal problemática, inicialmente estiveram cingidas a criação de instituições de “caráter educacional” ligadas a hospitais psiquiátricos (sanatório-escola), numa tendência segregadora de atendimento aos deficientes. Temos com isso, no Brasil, como surge o trabalho do professor em correspondência ao que suscitava e creditava a área médica no atendimento à deficiência.

Com o intuito de compreendermos melhor como se desenvolveu esse tipo de atendimento vinculado à hospitais psiquiátricos e dos primórdios da educação especial brasileira para deficientes intelectuais, lançamos mão do estudo referendado por Müller (2000).

A autora debruça-se em sua pesquisa ao Pavilhão Bourneville, do Hospital de Alienados (loucos), apontado como o primeiro serviço a oferecer assistência à crianças com deficiências graves, prejudicadas por problemas patológicos diversos – as chamadas mentecaptas – e considerado, pela autora, como único até 1913.

Em análise aos documentos e textos publicados na época, a autora encontra os subsídios para refletir sobre a *Primeira Escola Especial para Crianças Anormas* no Distrito Federal (Rio de Janeiro), o chamado Pavilhão Bourneville, localizado no Hospício Nacional de Alienados (sob a responsabilidade do médico Juliano Moreira), que a partir de 1904, passa a funcionar como tal. Antes desse período, denúncias apontavam a situação de promiscuidade em que viviam as crianças e adolescentes, junto aos adultos, reivindicando a necessidade de separá-los.

A divisão das crianças e adultos refletia a necessidade de “[...] evitar a aquisição de comportamentos inadequados e prejuízos ao desenvolvimento moral da criança, da sociedade

e no futuro da nação.” (MÜLLER, 2000, p.85). A primazia dessa necessidade, a priori, portanto, não estava vinculada à necessidade de educação escolar, de desenvolvimento das pessoas, mas de evitar maiores problemas e danos morais.

Naquele momento indicou-se a necessidade de um médico pediatra para cuidar e responsabilizar-se por este Pavilhão, resultando na contratação do Dr. Fernandes Figueira, um conceituado médico da infância. As crianças eram divididas em meninos e meninas e de acordo com as patologias; na leitura da época, eram tratadas humanamente e com vistas às possibilidades de reabilitação (pelo menos, a cura parcial) e, com a aplicação dos conhecimentos científicos. Apoiavam-se nos estudos, programas e métodos médico-pedagógicos realizados pelos médicos Seguin e Bourneville na França. O método de Bourneville era conhecido por conceber uma proposta inovadora, abrangia um projeto pedagógico – ainda que vinculado a um tratamento moral, que almejava o isolamento, a educação, a civilização. (MÜLLER, 2000).

As crianças que antes eram condenadas ao “idiotismo eterno”, recebiam as lições de asseio, locomoção (com diversos aparelhos), educação (sensorialistas) dos sentidos, do tato, do ouvido, com o qual contavam com vários materiais, jogos e objetos de diferentes formas e cores. Após a etapa do ensino preparatório que continha as atividades citadas, prescrevia-se o ensino das letras. As meninas passavam por aulas de costura. Isso tudo com as orientações e supervisões médicas. (MÜLLER, 2000). Com a qual acreditamos era a classe profissional reconhecida como detentora do poder e do conhecimento capaz de intervir junto aos deficientes, digo “doentes”, a serem curados, civilizados, portanto a atividade docente reconhecida hoje, como subjacente à educação não era assim assimilada, ainda que já houve fora do país elementos, experiências que pudessem conduzir para um trabalho pedagógico.

Com a descrição da autora, nos reportamos a Freitas (2007, 110) que desmistifica: “pode-se dizer que a criança pobre deficiente é socialmente imaginada como um ser apto para a sociabilidade primária, uma sociabilidade entre iguais”.

Assim, o trabalho realizado, fundamentado no método de Bourneville, deveria compreender, na acepção de Müller (2000, p.93):

Os primeiros objetivos para o tratamento, deveriam estar voltados para a socialização e as atividades de vida diária, seguidos de um programa de ensino dos sentidos, através do uso de materiais adequados, e de uma rotina sistemática, visando a diminuição de um comportamento discrepante. O trabalho deveria ser desenvolvido em ambiente protegido, considerado por si só instrumento de cura, onde era possível desvendar as deformações do corpo e da conduta, corrigir os desajustes, organizar todas as formas de

treinamento das funções e habilidades básicas necessárias para o convívio social.

Ao transpor esse método e perspectiva de atendimento para a realidade atual, Müller (2000, p.93) interpreta que possivelmente ainda o encontramos “sendo utilizado em muitas clínicas e escolas especiais, claro que sob outro nome e adequando-se a um material mais moderno e sofisticado, porém repetindo a mesma prática e usando os mesmos jogos e objetos no atendimento pedagógico ou terapêutico”.

Tal prática pode ser encontrada, ainda que tenhamos avanços e desenvolvimentos de técnicas, de métodos, de instrumentos, das ciências (humanas e exatas) de conhecimento, pois permanece enraizados resquícios da concepção inerente na história de constituição da educação especial e das relações com a deficiência; vinculadas a ideia de que a deficiência consiste apenas de uma falta, da falha orgânica e que já que não se pode curar o sujeito disso, pode-se amenizá-lo, ocupá-los com atividades relativas à sua suposta incapacidade. Lembramos, todavia, que diante da impossibilidade do desenvolvimento orgânico referendado ao deficiente, deveríamos ter exploradas, ilimitadamente, as vias do desenvolvimento cultural, com as mediações e intervenções nesse sentido. Um trabalho nessa linha necessita empreender uma compreensão dialética do ser, em seus aspectos subjetivos e objetivos em seus condicionantes sociais, culturais e históricos. Acreditamos que o desafio está em colocar em relação o biológico e o social, de maneira a não desconsiderar nenhum, nem o outro.

Por outro lado, encontramos no meio educacional a visão que credita às barreiras sociais, educacionais o potencial de desenvolvimento desses sujeitos, por impedirem as oportunidades e possibilidades de apropriação dos bens materiais, intelectuais objetivados em nossa sociedade, ou seja, realiza-se com isso, a defesa de educabilidade das pessoas com deficiência, com um ensino intencional e voltado para o desenvolvimento do pensamento abstrato, da autorregulação da conduta e de outras funções psicológicas superiores; infelizmente essa perspectiva, na prática ainda se efetiva pouco, é exceção. Haja vista que essa visão, nem sempre acompanha diretamente as práticas educacionais, a formação de profissionais que trabalham nesta área, as políticas educacionais e sociais, permanecendo no discurso e distante da prospectiva de uma educação escolar diferenciada e emancipadora.

Entendemos também que na organização de nossa sociedade capitalista, como discutimos em capítulo anterior, não são produzidos os meios educacionais, sociais, econômicos para que os denominados de fracos, incapazes (principalmente os pobres), possam com as mediações adequadas, com a aquisição das conquistas e dos progressos

elaborados pela humanidade, ter alavancadas novas necessidades e possibilidades de vir-a-ser para além de um limite biológico. São mantidos assim, o distanciamento de acesso e de possibilidades dos sujeitos de ter transformados suas condições objetivas e subjetivas de vida e, as elaborações e justificativas aliadas ao próprio fracasso do indivíduo e desconectadas das desigualdades prementes nesta sociedade. Assim, mantém-se os que dominam e os que “servem” para manter o assistencialismo.

Retomando nossa história, Müller (2000, p.89) informa que entre 1908 e 1920 (período que se dedicou a analisar), foram atendidas no Pavilhão de Bourneville 58 crianças (32 meninos e 26 meninas), que em maioria eram diagnosticados como epiléticos e imbecis. Tinham como porta de entrada (admissão) uma avaliação médico-legal, realizada por médicos peritos da Secretaria da Polícia do Distrito Federal. Anormalidade e periculosidade caminhavam juntas e representavam o “[...] risco à moral e à segurança pública”.

Naquela sociedade (e, não raramente na atual) com o intuito de vigiar e corrigir, eram avaliados e classificados os comportamentos das crianças e adolescentes, os quais poderiam indicar uma “[...] boa ou má moralidade, entre comportamentos virtuosos e viciosos. Aqueles com inclinações comprometedoras da moralidade e mesmo aqueles já entregues às paixões seriam, de uma forma ou de outra, coagidos à correção [...]” (RIZZINNI, 2008, p.108). Neste caso, a criança pobre (deficiente ou não) considerada moralmente abandonada, era alvo essencial da assistência, pelo bem e aperfeiçoamento moral da sociedade, pela sua civilização e progresso.

A assistência praticada imbuía-se de disciplinar, potencializando a obediência. O poder e o saber se entrelaçam na profilaxia e prevenção dos males sociais, engajados num projeto político de ordenação social.

O trabalho realizado com as crianças e adolescentes no Pavilhão Bourneville, descreve Müller (2000, p.88-89), estava a cargo de uma inspetora de alunos, dois guardas responsáveis pela 1ª classe e dez guardas da 2ª classe. Com esse quadro de profissionais, revelam-se “resquícios da mentalidade carcerária, embora trouxesse uma ideia moderna de que o cuidado à criança deveria ficar a cargo de mulheres, visto propiciar o estabelecimento de uma relação mais carinhosa entre eles e não somente o exercício da vigilância”. Tanta era a necessidade de inspecionar, vigiar, disciplinar, que os funcionários em sua nomenclatura já especificavam a que se prestavam e os ideais de correção dos comportamentos e desenvolvimentos inadequados.

Com as contribuições do estudo da autora podemos destacar nossa compreensão de que a criança com deficiência deixa a ala psiquiátrica, talvez por uma compreensão de sua

singularidade, diferente da do adulto, pela expectativa em relação ao futuro da nação (em que as crianças eram as soluções para os problemas da sociedade) e por representar a possibilidade de correção. Em busca de sua reabilitação e redenção, depois de muitos intentos e estudos na Europa, a criança brasileira com deficiência intelectual- os idiotas, tem a seu “dispor” a educação moral<sup>35</sup>.

Compreendemos que as soluções requeridas para uma sociedade melhor, encontrou com a modernidade, dentre outros, na diferenciação do mundo do adulto do da criança, possibilidades de transformações na sociedade, em que muitos dos problemas sociais poderiam ser erradicados, tendo como foco a criança em seu desenvolvimento normal, enquanto futuro da nação. Neste aspecto, os ideais de infância civilizada na modernidade envolviam dimensões emancipatórias e concomitantemente instituições e pedagogias com o afã de controlar essa fase da vida, de civilizar as crianças e adolescentes.

Arroyo (2009, p.135) explica que “civilizar as crianças, o povo, os rudes, os selvagens passou a ser regular suas vidas, culturas, saberes, memória, condutas, corpos e mentes.” Um padrão de infância civilizada da modernidade ocidental “não apenas regula estas ou aquelas crianças em seus comportamentos, corpos e mentes, regula o imaginário social e cultural para classificar as infâncias por sua aproximação ou distanciamento ao protótipo idealizado como universal.” (p.139)

Na educação proposta no Pavilhão de Bourneville, o papel que poderia ser intitulado como da alçada do professor, como compreendemos na atualidade, é atribuída a um guarda, encarregado de um ensino preparatório, da socialização, mais adiante do ensino das letras (para os curáveis) e, principalmente, de disciplinar essas crianças, pelos males contidos em sua degenerescência. Ainda que existissem, na época, no ensino comum, a atribuição de professores para a prática pedagógica.

Uma educação sob a vigilância e a ordem anda de mãos dadas com uma lógica disciplinar, formando sujeitos, digo conformando-os à sua posição social ou na posição que lhe é consentido ocupar na educação, na sociedade, no caso, das pessoas com deficiência, são vigiados em sua anormalidade para que ela não se coloque como um incômodo à sociedade. “O importante passa a ser justificar a desordem existente sem colocar em questão a sociedade e sua forma de organização; assim, no discurso oficial, a desordem é sempre vista como anormalidade.” (LEAL; SOUZA, 2014, p.33).

---

<sup>35</sup>A educação moral estava relacionada a uma moralização psíquica, de caráter ortopédico e corretivo, na busca de ajustar o aluno ao que se compreendia como modelo, como aceitável, ou seja, pretendia-se sua normalização.

Aquelas funcionárias da escola especial para crianças anormais deveriam guardar, cuidar, vigiar, limitadas e engajadas à compreensão da época, ainda que figurasse como inovador nesse momento histórico, por oferecer a educação como um tratamento. Rascunhamos com os achados dessa escola-hospital, as origens do papel do professor na educação especial, que se firmava com a realização de atividades básicas para o desenvolvimento sensorial e físico da criança e depois com o ensino das “letras”. Não se verifica a compreensão sobre a necessidade e a possibilidade de desenvolvimento das crianças com deficiência, bem como, o compromisso com a emancipação das mesmas, afinal, eram em sua extensão limitadas. Naquele “modelo de escola” uma disciplinadora (guarda), em tempo integral, estaria apta a tratar a anormalidade, era preciso vigiar os perturbadores da ordem, o que exigiria mãos firmes para que a correção e a adequação às normas vigentes fosse possível. Diante da realidade encontrada, questionamos se esta forma original de conceber a educação das pessoas com deficiência estaria, ainda hoje, contemplada (ou, os resquícios da mesma) na educação escolar oferecida nas escolas especiais?

Verificamos que hoje são direcionados para a educação especial professores, em geral, graduados, especialistas nessa modalidade de ensino, todavia, sua formação inicial e continuada ainda não lhe fornece uma sólida fundamentação teórica que fortaleça sua prática no sentido de que mais do que “vigiar as incapacidades dos alunos” e mantê-los sob a lógica de impossibilidade de transformação, possam promover as mediações para as aprendizagens e desenvolvimentos deles, por meio do pensar, da abstração e da generalização. Talvez possamos falar de uma disciplina normalizadora a mercê destas instituições de ensino especial, que se vale pela vigilância do desenvolvimento anormal constituído por um aparato biológico e predisposições inatas, por vezes tomados como intransponíveis.

Daquele processo de atendimento, resultava um outro enquadre: as crianças que não respondiam com “melhoras”, poderiam ser abandonadas – as mais graves eram encaminhadas para os hospícios, desde que o médico assim avaliasse. Verificamos o que paulatinamente definiria a “educação especial” e “[...] conseqüentemente traçar as impossibilidades daquelas mais gravemente enfermas: às atrasadas se indicaria o atendimento ambulatorial e a orientação à família; às débeis mentais, as classes especiais, às idiotas e imbecis, o hospício”. (MÜLLER, 2000, p.91).

O tratamento oferecido a essas crianças e adolescentes do Pavilhão Bourneville (escola-hospital) oficializa os passos para a difusão das classes e escolas especiais, em que o saber médico prevalece e direciona o atendimento proporcionado aos chamados retardados e idiotas. “[...] Saber esse que se nomeará pouco depois como psiquiatria da criança ou

psiquiatria infantil e que, além disso, influenciará a formação da Educação Especial.” (GUARIDO, 2007, p. 155). Isso acontece de maneira que [...] o domínio do saber sobre a criança passa cada vez mais do universo pedagógico ao universo médico-psicológico. (p. 155). “[...] as margens entre educação e medicina desaparecem, criando-se uma unidade pedagógica entre ambas [...]”. (WANDERBROOCK, 2009, p.118).

Assim, temos a prevalência, nas origens da educação especial, do saber médico, mesmo que transcorram algumas décadas e, que se reconheça a importância do processo educacional, a questão orgânica ainda se sustenta fortemente e se mescla aos ideais pedagógicos, de maneira que se defende um ensino para as pessoas com deficiência, todavia o mesmo se alicerça por explicações de aprendizagem e de um desenvolvimento regular e fragmentado destes sujeitos, em que eles são tomados por eles mesmos, desconsiderando as múltiplas relações e determinações em que estão imbricados e, o papel essencial da atividade docente, da escola no processo de emancipação e de constituição humana.

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

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

Com a história do desenvolvimento da humanidade, dos modos de produção da vida, das relações estabelecidas com a diferença/anormalidade, transcorreram mudanças no que tange à sua compreensão e ao tratamento conferido. Ainda que avaliada como incurável, obteve atendimento – com enfoque num modelo médico-pedagógico – sob a perspectiva de ser tratável, educável, representando um avanço, mesmo a duras penas. Por outro lado,

perdurava a continuidade de descrença do potencial das pessoas com deficiência e, da necessidade de oferecer-lhes uma educação humanizadora e emancipadora.

Pensar em uma educação, sobretudo em uma educação escolar com fins de emancipação humana, significa suprimir os ideais de compreensão e de “educação” sob o embalo do determinismo biológico, isto é, desconstruir a crença disseminada de que o comportamento humano é determinado biologicamente e de que a natureza humana não pode ser transformada, prescrita por suas qualidades psíquicas dadas no nascimento, não abrindo, deste modo, probabilidades para uma transformação social.

Nas relações estabelecidas com as pessoas com deficiência, nas oportunidades proporcionadas, ao primar e entregar-se ao domínio das leis biológicas, de suas supostas limitações, não serão agregados novos objetivos, exigências sociais, e provavelmente serão mantidas num mundo de isolamento. Assim, “[...] a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las”. (VYGOTSKI, 1997, p.36).

Na contramão de perspectivas biologizantes é fundamental organizar propositalmente as condições adequadas de desenvolvimento da pessoa com deficiência, dado que as suas possibilidades de desenvolvimento não estão prontas, ou faltando apenas desabrochar naturalmente, mas requerem para a sua formação as condições correspondentes de educação e ensino, de acesso à cultura sistematizada e acumulada na história de constituição material e intelectual da humanidade.

De acordo com a leitura de Pan (2008), há o crescimento e fortalecimento das análises científicas, em que a natureza humana passa a ser tomada e explicada, a priori, pelos progressos das leis da biologia. Essa ciência “[...] e o naturalismo se impõem como força determinante, atendendo única e exclusivamente aos desígnios das classes proprietárias com vistas a regular os processos de trabalho”. (PICCOLO; MENDES, 2012, p.38). Com esta forma de explicar os indivíduos “[...] triunfarão apenas os mais aptos e capazes, justamente aqueles que podem se adaptar as novas exigências laboriosas.” (p.38).

Neste sentido, Tuleski (2002, p. 94) afirma que:

[...] romper com o determinismo biológico significa, antes de tudo, criar a consciência da transformação da qual o homem é sujeito e objeto e, para alcançar este objetivo, Vygotski procurou traçar uma linha divisória entre o homem e o animal, demonstrando seus pontos de convergência e de divergência, opondo-se à psicologia fisiológica que reduzia os comportamentos de ambos a reações fisiológicas e reflexas.

No século XX, no Brasil, além dos elementos apontados, com o processo de desintegração social, já descritos, alavanca-se o desígnio de soluções trazidas pelos princípios higienistas,<sup>36</sup> transfigurando aos problemas existentes, também resoluções de ordem médica. Wanderbroock (2009) coloca que se referenciavam na vertente a qual se configurava como social-darwinismo, que transportava ao campo social os preceitos de Darwin sobre a evolução animal. O autor esclarece:

Segundo essa vertente de pensamento, na luta social, assim como no reino animal, vence o mais forte, o mais apto e supremo dos homens. No caso do Brasil, essa concepção traduzia em linguagem médica as diferenças sociais entre as classes mais e menos forte economicamente. (p.64).

Outra vertente, a psicologia, numa perspectiva muito mais clínica, incide sobre o processo de educação escolar. São empregados os testes psicológicos, no início do século XX, a fim de definir e selecionar os mais e menos desenvolvidos, a partir de um padrão de inteligência, o eixo de educação enverga-se do médico para o psicólogo. Os laboratórios de psicologia experimental existentes na Europa (França), as pesquisas realizadas na psicologia genética divulgam seus ideais e se disseminam pelo Brasil, dando origem a criação de laboratórios de psicologia experimental e a aplicação de testes nas escolas (JANNUZZI, 2006).

Os preceitos da ciência moderna (observação, descrição e classificação) são apropriados por vários campos para a produção do conhecimento, em meio a uma atmosfera de valorização do progresso das ciências naturais e de popularização das teorias da evolução da biologia. Em suma, a partir da valorização do progresso das ciências naturais, há grande espaço para a difusão das idéias sobre o movimento “natural” da sociedade. (KASSAR, 1999, p.18, destaque da autora).

Assim, passa-se a buscar na mente das crianças, por meio dos “testes mentais”<sup>37</sup> a identificação dos seus problemas, atrasos e incapacidades, por vezes e contraditoriamente

---

<sup>36</sup>Define-se para além de simples atos de higiene. Denomina-se como um determinado campo do conhecimento humano que incide cuidados por diversos domínios da vida humana, de maneira a acompanhar o homem em todas as fases de seu desenvolvimento e nos diferentes espaços e momentos em que se encontra, sejam os escolares, os de trabalho, de alimentação, em sua habitação. “Seu espectro de atuação é amplo. No Brasil, seu desenvolvimento ganhou forte projeção com o sanitarismo (...) esteve intimamente ligado com o desenvolvimento do capitalismo brasileiro”. (WANDERBROOCK, 2009, p.23).

<sup>37</sup>O termo “teste mental” foi empregado pela primeira vez por Catell, psicólogo americano, em 1890, para designar um tipo de mensuração que permitia quantificar em que proporção um indivíduo possuía determinada função, em relação à média do grupo. Inicia-se aqui o poder do ponto médio. (MACHADO, 1996, p.21).

escolares, em relação a aprendizagens e conteúdos, os quais, na maioria, não tiveram oportunidade de acesso.

A Psicologia, no Brasil, pautada numa leitura positivista, ou seja, naturalizada do comportamento e desenvolvimento humano realizava avaliações comparativa entre os sujeitos, tomando como base o sujeito burguês. Assim, com a possibilidade de conhecer, de interpretar a realidade, passa a descrevê-la a partir de padrões universais/ocidentais, indicando as práticas de avaliação, de diagnóstico, de intervenção com os diferentes. O desenvolvimento humano normal e patológico e seus limites são medidos, controlados e prescritos pela psicologia.

As avaliações e exames psicológicos correm o risco de terem valores hierárquicos atribuídos à sua classificação. Os seus resultados podem indicar encaminhamentos diferentes, em conformidade com a classe social, econômica a que pertence os sujeitos avaliados e diagnosticados como problema. Podemos encontrar então, a recomendação em paralelo da educação escolar de atendimentos individualizados e particulares com profissionais específicos, tais como, psicólogo, psicopedagogo, pedagogo para as classes médias e altas. Com o “diagnóstico” do sujeito de classes subalternas pode ocorrer justificava de sua exclusão escolar e seu encaminhamento para as classes e escolas especiais. A pobreza estaria gerando doença e deficiência?

Nas avaliações realizadas pela Psicologia nem sempre são pensadas formas alternativas para verificar ou até mesmo dar condições de a criança/adolescente demonstrar seus conhecimentos, nem se permite a exploração do desenvolvimento proximal, em que, com a colaboração do adulto mais experiente, eles têm condições de expor suas aprendizagens em fase de “amadurecimento”. A avaliação deveria significar um momento de levantamento das capacidades e do que o sujeito necessita ainda aprender, e não um definidor de nível intelectual a favor e em colaboração com a fixação em rótulos e estigmas. Isso, contudo, não se restringe às pessoas “diagnosticadas” com algum tipo de deficiência, estende-se às que possuem um diferencial no que tange às necessidades de mediadores e recursos distintos para efetivar a sua aprendizagem.

Neste aspecto, compreendemos que a Psicologia, em sua origem se firmou no momento reacionário da sociedade burguesa, dedicando-se a explicar as contradições, os conflitos, os problemas sociais e escolares, como se fossem inerentes ao indivíduo. Houve então a difusão de uma ciência que buscava desvendar as leis da natureza, de maneira a constituir um conhecimento fundado na experiência e na razão.

[...] a psicologia burguesa, por seu caráter a-histórico, estabelece ou generaliza, por um lado, ao conjunto da sociedade as características psicológicas de uma determinada classe (a burguesa), estabelecendo estágios de desenvolvimento (motores, afetivos, cognitivos) que independem da origem social ou cultural dos indivíduos e, por outro lado, psicologiza as diferenças originárias das diferenças de classes por meio da ideologia dos talentos e inclinações naturais que justificam, entre outras coisas, a própria divisão do trabalho e as possibilidades de ascensão dos indivíduos na hierarquia social. Não é difícil aqui identificar diferentes correntes que, embora acenem com diferenças marcantes entre elas, não fogem deste núcleo comum. (EIDT; TULESKI, 2007, p. 231).

Os testes psicológicos, a partir do teste de Alfred Binet (1857-1911) e de Theodore Simon (1871-1961)<sup>38</sup>, se consolidaram como a possibilidade de mensurar uma escala média de inteligência normal e assim, as diferenças individuais. Freitas (2007) expõe que o teste mental teve origem na França, a partir da demanda colocada de criar um método que pudesse deliberar sobre os problemas de escolarização dos alunos considerados deficientes intelectuais (mentalmente retardados). São criadas as primeiras escalas com o intuito de medir a inteligência, numa associação entre o que se definia de idade mental e idade cronológica, derivando o conceito de quociente de inteligência (Q.I.).

O conceito psicológico de deficiência mental que surgia nessa época partia de um pressuposto universal e genérico sobre a inteligência humana que permitia quantificá-la, tendo como resultado o Q.I., considerado útil para classificação e diagnóstico, mas também para prognóstico em termos de educabilidade. Com Binet, a teoria da deficiência mental passou da medicina para a psicologia, o que significou, na história das nossas práticas, a passagem dos asilos e hospícios à escola, especial ou comum. (PAN, 2008, p.47).

Os testes psicológicos em ascensão, naquele período, corresponderam à necessidade e exigência de cientificidade colocados na sociedade, em mensurar intelectualmente os alunos, os futuros da nação e os futuros trabalhadores, mediante os imperativos de produção. Todavia, a inteligência mensurada nos testes, são destoadas do processo de educação escolar e da própria vida dos sujeitos e assim, tomada como se fosse inata, naturalmente dada.

---

<sup>38</sup>A chamada *Escala de Inteligência Binet-Simon* era constituída por 30 itens, distribuídos por ordem crescente de dificuldade e voltada à crianças com idade entre 3 e 12 anos. Com a criação e aplicação desse instrumento surge a noção de “Idade Mental” que, associada à noção de “Idade Cronológica”, permite o cálculo do quociente de inteligência - Q.I., ou seja, verificar o desenvolvimento intelectual e classificá-lo entre normal, inferior ou superior, numa relação com a idade do indivíduo avaliado – em comparativo a uma média. Assim, inicialmente, de acordo com Jannuzzi (2006), havia a designação de anormais de hospício e de escola.

Em seus “primórdios”, os testes psicométricos, “foram” empregados na busca por criar uma educação e força de trabalho *sob medida*, respaldados por um homem e uma sociedade ideal, com a qual vislumbra-se um desenvolvimento numa linha muito mais quantitativa, que se plantearia de forma linear, regular e universalizada a todos os indivíduos. “Sob a aparência da neutralidade científica, os testes traziam em si uma concepção de homem. Esse homem, *a priori*, era o homem burguês, cujo modelo, padronizado pelos testes, projeta ao mundo. Mais que isso, o homem dos testes negava o homem real.” (WANDERBROOCK, 2009, p.150-151, grifos do autor).

Na busca por um lugar para aqueles que ociosos, pelas ruas e, principalmente nos espaços escolares (obrigatória e estendida às massas), representavam um problema, cedeu espaço para a Psicologia, para as avaliações classificatórias que poderiam indicar o melhor lugar e tratamento para os sujeitos. Era preciso classificar, selecionar as crianças, à margem dos perigos e da patogênese do ambiente, e apurar quais eram as que ofereciam algum risco de prejudicar a sociedade atual e futura.

A psicologia numa vertente positivista, entre as ciências desse período, foi convocada para a tarefa de definir/redefinir espaços para as pessoas com deficiência. Com a difusão de que o sistema de educação requeria seus conhecimentos, a fim de, mensurar e verificar a capacidade mental do aluno, selecionando-os, numa tentativa de formar classes homogêneas da perspectiva intelectual. “Sob efeito do discurso de igualdade de oportunidades, essa ciência veio explicar diferenças individuais e possibilitar a definição do lugar social dos indivíduos.” (PAN, 2008, p.47).

A Psicologia despontava como ciência neutra e capaz de orientar o ensino de todas as crianças, inclusive das anormais, partindo do pressuposto do ensino individualizado, que estava de acordo com os princípios da eugenia presentes no discurso oficial. Aos laboratórios de Psicologia Experimental couberam a pesquisa, a divulgação e a capacitação de professores para diagnosticar a anormalidade dos alunos, encaminhá-los para lugares adequados a suas necessidades e orientar seu tratamento. (COTRIN; SOUZA, 2013, p.884).

As explicações das diferenças individuais, dos problemas de aprendizagem, geralmente, incidem sobre os padrões definidos de normalidade, de sucesso/fracasso escolar:

Tal quadro remete à discussão do que seja normal ou patológico em uma sociedade que considera normal um determinado padrão de aprendizagem com base numa amostra populacional que não considera as diferenças culturais, de classe e de acesso ao conhecimento, instrumentos e signos de

nossa cultura; ou, dito de outra forma, que ignora que a possibilidade de acesso aos bens culturais possa ser determinante das condições de aprendizagem do indivíduo. (EIDT; TULESKI, 2007, p. 231).

No Brasil, no princípio do século XX, já se via a difusão dos testes psicométricos, bem como a sua aplicação. O professor Clemente Quaglio<sup>39</sup> aplicou controversamente a escala métrica de inteligência de Binet-Simon junto às populações escolares da Capital (escolas públicas), realizando, no país, a primeira aplicação coletiva desse instrumento, cujos resultados e análises foram publicados em 1913, no seu livro *A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil*. Nesse período, já ocupava o cargo de Encarregado de Estudos do Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental. (MONARCHA, 2007).

Suas obras científicas imbuíam-se de ser de utilidade prático-teórica, principalmente por ser contemporâneo do crescente interesse no Brasil, pela educação popular, da “problemática” instalada com a evolução crescente da matrícula escolar (mesmo que insatisfatória), seguida de aumento dos gastos públicos. “Esses fenômenos reforçaram ainda mais a necessidade de aumentar a eficiência da chamada *machina escholar*.” (MONARCHA, 2007, p.26). Havia ainda nesse período o interesse de que professores primários participassem do sistema intelectual, “ora como teóricos de modelos de educação e propositores de métodos de ensino, ora como autores de literatura didática, ora, ainda, como administradores investidos de poder político.” (p.26-27).

Nessa linha, os testes foram utilizados em larga escala, a fim de diagnosticar, já nos primeiros anos escolares, e aplicar um funil para os anormais, na busca por selecionar apenas as crianças normais para a escola. Eram identificados os deficientes e imputadas às crianças os problemas escolares. A escola tornava-se reveladora da anormalidade, do fracasso dos indivíduos e, escamoteava o fracasso escolar, das políticas públicas, da sociedade. Como solução à problemática que se apresentava nas escolas, que se “abria” à classe popular, que “até então” teve pouco ou nula oportunidade de acesso aos bens culturais expressos nos conhecimentos científicos,

---

<sup>39</sup>Clemente Quaglio (1872-1948), intelectual autodidata, não dispôs de títulos acadêmicos, no Brasil, foi nomeado professor primário, após exames de ingresso no magistério público e depois professor do grupo escolar. Sai do anonimato e configura-se como autoridade científica, como teórico da *pedologia*, enquanto ramo especializado da então Psicologia Experimental e idealizado para solucionar as demandas originadas pela implantação da escola popular. (MONARCHA, 2007).

Clemente Quaglio defendia um programa extenso de ação: criação de asilos-escola (internatos) dotados de gabinetes de antropologia pedagógica e psicologia experimental e de cursos especiais anexos às escolas normais, destinados a formar professores para ensino dos *anormais psíquicos*. (MONARCHA, 2007, p.28)

As soluções para a busca da “máxima escolar” contemplam explicações engendradas pelo reducionismo e determinismo biológico, com a qual se invoca “a herança genética como expressão de inevitabilidade, (assim), não há o que discutir.” (PAN, 2008, p.40-41). Firma-se a conotação da natureza hereditária da inteligência, com a qual se define quem deveria ter acesso à educação escolar, de que forma, com quem (preferencialmente com seus iguais) e em que tipo de instituição. Compreendemos que numa sociedade que se pretendia idealmente e formalmente igualitária (todavia desigual), com oportunidades iguais “a todos”, o fator de diferenciação centra-se nas características individuais e inatas, na capacidade de adaptação dos sujeitos, seja na escola, na sociedade.

Sob o critério de aproveitamento escolar, Quaglio aconselha que diretores e professores, com a aplicação de observações e questionários, selecionem os alunos problemas, apontando os anormais que seriam, ao final, encaminhados para classes especiais ou asilos-escolas. Nesse processo, com a identificação desses alunos na escola, passavam pelo crivo médico, numa seleção médico-pedagógica, para exame do candidato a anormalidade. (JANNUZZI, 2006).

A anormalidade se vincula a ideia de desarmonia social, neste caso, os testes psicológicos podem contribuir, em sua utilização, para restabelecer a harmonia e estabilidade social. Uma educação, sob medida, poderia ser um dos ajustes necessários para a depuração social, com isso, “foi preciso que os testes fossem aplicados nos mais diversos domínios sociais.” (WANDERBROOCK, 2009, p.65). Assim, vemos naturalizadas as relações instituídas e os indivíduos submetidos às mesmas não são fortalecidos para fazer a reflexão, a crítica e agir na contramão de sua sujeição.

E, nesse processo, como vimos os professores foram fundamentais, cabendo aos mesmos avaliar estes alunos, colaborando na aplicação de testes, questionários, observações, pois não havia no país ainda a formação de psicólogos, que apenas teve início em 1958 em São Paulo e, sua regulamentação em 1962.

Além dos médicos, muitos professores contribuíram para a identificação das pessoas com deficiência intelectual, principalmente com a difusão da escola pública no país. A atividade docente esteve presente fortemente na condução desses escolares para a educação especial, o crivo principal (inicial) passava pelo ensino comum, pelas mãos dos professores,

as falhas do sistema de produção, da sociedade, das políticas educacionais e sociais são encobertas pelo mal funcionamento do sujeito, em geral do aluno, por vezes do professor, o qual, acaba “assumindo e incorporando” o papel de “delator” da inferioridade e dos limites de seus alunos. Passado mais de meio século podemos encontrar ainda esta lógica de funcionamento, em que os professores são empoderado e por meio de seus relatórios e encaminhamentos aos especialistas da educação, da saúde, podem abrir as portas e conduzir, literalmente, os alunos com problemas no processo de escolarização à diagnósticos, rótulos de problemas de saúde, de deficiência.

Destarte, a deficiência, que foi nomeada, triada por algum tempo da história na e, com a convivência em sociedade, com a aplicação das escalas métricas no processo de sua identificação e conceituação, se expande em seu parâmetros de identificação, para a escola e com isso “[...] se criva um mecanismo social mais sutil, mais afunilado de seleção, de *diferenciação*, sem a cogitação do papel ativo que a escola poderia apresentar em relação à criança, e esta quanto à escola” (JANNUZZI, 2006, p.58, destaque da autora). Não se refletiu sobre a possibilidade de segregação e de disseminação indiscriminada da aplicação do termo e conceito deficiência intelectual, numa negação das diferenças e do papel essencial que tem a escola no desenvolvimento do aluno, nas possibilidades e oportunidades de acesso e mediação na apropriação do conhecimento científico que pode proporcionar.

Com isso, são dados mais alguns (importantes e decisivos) passos, em que a vida social e escolar passa a ser vigiada sob o critério da inteligência, com “olhares atentos” definindo os mais e menos capazes, os que apresentavam algum tipo de distúrbio e organizando uma educação – homogênea, nesse aspecto, (classe forte e fraca, escola especial, classes especiais, etc.), de acordo com o desempenho do aluno, de sua capacidade de adaptação às normas escolares – como a de disciplina. São estabelecidas e enquadradas as diferenças singulares dos alunos, as quais se vinculariam às questões pré-estabelecidas, ou seja, como supostamente naturais e inatas. “Criam-se desigualdades, naturaliza-se o instituído e não se fortalecem os sujeitos para agir nas formas de viver instituídas” (MACHADO, 2011, p.85).

A escola, agora gratuita e difundida nos diversos estados, se configura como solucionadora dos problemas e mazelas sociais, relegando um otimismo à educação escolar. Nesse enfoque seria preciso depurar as salas de aula, esquadrihar os incapazes, “reconhecer” e “respeitar” os ritmos de cada um.

Jannuzzi (2006) contempla que ainda ao final da primeira década de XX, muitas avaliações foram realizadas, numa seleção e inspeção dos anormais nas escolas regulares

existentes. Sob a orientação do Serviço Médico-Escolar de São Paulo, professores e médicos, por meio de *observação e de comparação* entre os alunos (não estavam em busca de anormais patológicos ou sociais, pois estes estavam a cargo da terapêutica e da segurança pública) inspecionaram e encontraram um grande número de deficientes (tímidos, preguiçosos, indisciplinados, desatentos, retardados, anormais pedagógicos, iniciativa rudimentar, os anormais morais); entretanto, não havia “tantas” instituições para atendê-los, permanecendo nas escolas, agora sob o rótulo, fruto da inspeção escolar.

Já nesse período os diagnósticos se apresentavam com muitas chances de equívocos e contradições que podem incidir para encaminhamentos também equivocados e com consequências muitas vezes difíceis de reverter:

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

Neste bojo, as pessoas eram rotuladas e enquadradas dentro de um problema, sem a “solução” para resolvê-lo. O importante era retirar da alçada escolar (que poderia indicar outros problemas, como os de formação de professores, das políticas educacionais, do fracasso escolar, das desigualdades sociais etc.) e, assim restava ao sujeito, aos seus familiares, pelo infortúnio do aluno, conformar-se, aceitar sua condição e “esperar” pela educação especializada.

Não encontrei nenhuma orientação de como proceder com esses escolares. E, ainda mais, não se efetivou a pretensão de se criarem escolas ou classes para os selecionados, mesmo quando havia a lei estadual, como a lei n.1.579 de 19 de dezembro de 1917, que conferia essa atribuição ao Serviço de Inspeção Escolar (SE/Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo/DRE, s/d.). (JANNUZZI, 2006, p.41)

A lei não se aplicava, de maneira que até 1920, havia poucas instituições escolares no país, com fins a atender os alunos já identificados nas escolas.

Em prol do processo de classificação mais “apurado” e para a concretização do mesmo, desde os primórdios do século XX, a psicologia das diferenças individuais, adentra a educação escolar e influencia fortemente sua organização. São mensurados os aspectos intelectuais e classificadas as classes escolares, organizando-as homogeneamente, retirando dos espaços escolares comuns os diferentes - quando estes conseguiam chegar até a escola.

Nesse momento da história, ganha força em nosso país, influenciados pela sua difusão na Europa, os fundamentos da Escola Nova, que vemos proliferar até os dias atuais suas marcas e características na atividade docente seja no ensino comum ou especial.

Wanderbroock (2009) em suas análises, remete-se à Escola Nova, no que refere à difusão do ideário de que a criança seria o epicentro (das soluções e dos problemas) e assim deveria ser identificada a tempo de modificá-la.

Os problemas de educação, sob esta ótica, são deslocados da sociedade do Governo, do Estado, e das instituições para o aluno. O respeito à “individualidade da criança”, preconizado pela Escola Nova, ganhava seu verdadeiro conteúdo com a exclusão dos considerados “deficientes mentais”. (p. 125, destaques do autor).

Durante a década de 1920 o movimento da Escola Nova desponta no Brasil. Incide sobre a tutela de erradicar o ensino tradicional, evocando princípios da ação, da iniciativa, da solidariedade e cooperação social e, a introdução de novas técnicas e concepções pedagógicas. A escola anteriormente concebida como instrumento de participação política, democrática (escola para todos), conjecturada por um entusiasmo pela educação, refluí ao patamar de otimismo pedagógico, numa valorização ao plano técnico-pedagógico para resolver as coisas, os problemas escolares, sociais.

Saviani (2007b, 51-52) se reporta a essa mudança e discute sobre o seu significado

[...] quando a burguesia acenava com a escola para todos (por isso era instrumento de hegemonia), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. Nesse sentido, advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para ele era importante participar do processo político, participar das decisões.

Na medida em que o povo vai para as ruas, organiza-se em sindicatos, reivindica melhorias na sociedade, na educação (advogando por uma escola mais adequada ao povo), com a denúncia às péssimas condições de trabalho, da perspectiva do dominante, o povo, mesmo instruído, não escolhe adequadamente os seus representantes etc., aparece, então, as contradições de interesses, os quais “[...] estavam submersos sob aquele objetivo comum vêm à tona e fazem submergir o comum.” (SAVIANI, 2007b, p.52).

O citado autor conclui que a apologia e defesa pela instituição, da Escola Nova, representaram, naquele momento, a possibilidade de aprimorar o ensino aclamado às elites e,

ao mesmo tempo, degradar o nível de ensino voltado às classes do proletariado. O movimento dessa Escola foi considerado por muitos intelectuais da época como revolucionário.

Os ideários da Escola Nova influíram diretamente nas práticas pedagógicas, principalmente, ao longo do século XX, com a defesa da individualização do ensino “[...] foram envidados esforços no sentido de individualizar o ensino, sempre na intenção de articular forma e conteúdo adequados à educação liberal. Esse foi o mote do movimento reformador que estabeleceu severas críticas à educação tradicional [...]”. (LANCILLOTTI, 2012, p.606).

De acordo com o pensamento liberal difundia-se que os indivíduos poderiam ser senhores de seu caminho, escolhe-lo, e nesse aspecto a escola poderia constituir uma sociedade mais democrática. Como indica Machado (1996, p.20, destaque da autora)

Para isso seria preciso identificar e promover socialmente os mais aptos, independentemente de sua origem ou etnia. Essa concepção caracterizou o movimento denominado Escola Nova [...], que imbuído do espírito liberal, visava adaptar o ensino às possibilidades dos alunos, considerando a existência da influência ambiental e da dimensão afetiva ao se pensar nas dificuldades do processo ensino-aprendizagem. Para realizar essa adaptação do ensino, havia a necessidade de se avaliar as “potencialidades dos indivíduos”. Se nessa avaliação se chegasse à conclusão de que a criança não teria condições de aprender como as outras, o conteúdo deveria ser moldado para as necessidades da mesma.

Embora se iniciasse um pensamento sobre a qualidade do ensino e sobre as influências ambientais na vida do indivíduo, isentava-se o funcionamento da sociedade e o modo de produção de qualquer responsabilidade.

A Escola Nova se fundamenta, dentre outras, em ciências como a Psicologia e a Biologia, de maneira a explicar questões de normalidade e anormalidade e realçar as diferenças individuais. “A psicologia torna-se o mecanismo privilegiado de educação e a biologia, o fundamento sobre o qual radicava o trabalho médico [...]”. (WANDERBROOCK, 2009, p.118).

Com os princípios desta escola, os quais avançavam também para a educação das pessoas com deficiência, havia a defesa de que a criança deveria ser trabalhada em sua totalidade e, dificilmente o professor dava conta disso; intensificava-se a necessidade dos especialistas, como a do psicólogo, do médico, do orientador educacional, do dentista. (JANNNUZZI, 2006). Defendia-se também a ideia, a priori, da educação e não da instrução, o que de acordo com a autora teve como consequência a “diluição da importância da verificação dos conhecimentos básicos a serem transmitidos pela escola” (p.126).

Na Educação Especial, por interferência da proposta escolanovista, consolidou-se a individualização do ensino, principalmente no das pessoas com deficiência intelectual. De maneira que,

[...] ganhou espaço privilegiado e foi possível transformar princípios em prática. A nosso juízo, isso foi favorecido, em grande medida, pela conformação periférica da educação desses alunos, no sentido de que a demanda social restrita e o caráter mais idiossincrático desse atendimento escolar impôs o trabalho com pequenos grupos. (LANCILLOTTI, 2012, p. 606).

O ensino individualizado e ao mesmo tempo em prol da defesa das necessidades e primazias do aluno, retira cada vez mais do papel do professor as possibilidades de mediação, pois tende a torna-se na sala de aula mero figurante. Podemos melhor compreender isso a partir da assertiva de Lancillotti (2008, p.271):

O coroamento do ideário liberal na esfera do ensino está ligado à possibilidade de instauração da autodidaxia. Como se viu, ao longo do século XX, a pedagogia envidou esforços no sentido de individualizar o ensino com base na ação do educando. Isso foi feito por meio do desenvolvimento de recursos teóricos e técnicos que assumem parcelas importantes do trabalho docente, o que é, em última instância, esforço de subsunção. Na medida em que esse trabalho se objetiva, fica disponível para uso/consumo independente pelo aluno, o que torna o trabalho do professor acessório.

Neste tipo de trabalho do professor além do exposto, os alunos diagnosticados como problema demandavam diversos exercícios psicológicos, definidos como ginástica psicológica ou ortopedia mental. As escolas e classes especiais seriam o *lócus* de recuperação dessas pessoas, dos mais fracos, a fim de consagrar a educação sob medida (com a divisão dos normais e especiais) e, alavancar o sucesso da escola para os normais.

Em uma sociedade de classes antagônicas, como se constituiu e se manteve a nossa, em que apesar dos discursos de que todos são e tem direitos iguais, não são garantidas a promoção das necessidades a todos, nem uma educação que contemple os subsídios culturais, os conhecimentos científicos numa vertente crítica, que possam viabilizar o rompimento das diferenças de acesso ao saber, quiçá da sociedade de desigualdades.

Possidônio e Facci (2011) alertam para o risco de que numa sociedade como a nossa, a psicologia, ao utilizar seus métodos de avaliação, sem considerar a relação dialética que produz as diferenças, as queixas escolares, pode servir de fundamentação para explicar as

desigualdades no desempenho escolar, as desigualdades sociais e para prover a adaptação dos indivíduos à escola e à sociedade.

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

Como explicita Souza (2010, 136) “[...] a escola se materializa em condições histórico-culturais [...]. A peculiaridade de uma determinada escola se articula com aspectos que a constituem e que são do âmbito da denominada rede escolar ou sistema escolar no qual são implantadas determinadas políticas educacionais”. E, digamos, as particularidades da atividade docente se articulam às questões apresentadas pela autora e, também, com a necessidade de manter muitos indivíduos, como os deficientes, submetidos a um empobrecimento material e intelectual.

Bueno (2004, p.30) em suas análises sobre a constituição da educação especial e da definição das pessoas com deficiência, explicita que,

Não é o desvio de padrões que determina a excepcionalidade, mas o *fracasso escolar*, já que se parte da premissa de que a escola cumpre o seu papel e se algumas crianças – ou muitas, não importa – não conseguem aprender na escola, devem possuir características pessoais impeditivas.

A mistificação e o acobertamento das determinações sociais que tal conceituação implica, embora estejam muito mais evidentes nesses casos, perpassa toda a população abarcada pela educação especial, pois coloca somente nas características pessoais a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso da escolarização e integração social da criança excepcional.

Em contraposição, indicamos a necessidade do ensino, seja ele com as pessoas com deficiência ou não, ser organizado de modo a provocar o desenvolvimento cultural dos sujeitos, de maneira a promover e alcançar formas mais desenvolvidas de funções psíquicas, almejando o domínio da conduta. Ações, práticas pedagógicas alicerçadas por políticas, por formação adequada às necessidades das pessoas que aprendem e comportam-se de forma diferente podem fazer avançar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesta perspectiva, o professor é elemento mediador fundamental no processo de formação dos

sujeitos com deficiência, na reestruturação de funções psicológicas em toda a sua amplitude, na construção e ampliação de sua capacidade de elaborar o pensamento crítico. É preciso portanto fornecer as condições para que todos os alunos se desenvolvam, buscando intervir ativamente nesse processo. Salientamos que sob esses pressupostos é que deveria se constituir a atividade docente, muito mais com aqueles que não apresentam o desempenho esperado.

Uma educação que considera que seus educandos ao estarem na escola devem estar “prontos” e homogeneamente corresponder aos ritmos de ensino e de aprendizagem esperados, se embalam pela preconceção de que eles aprendem indiferentemente das condições e inadequações do ensino, das políticas e dos ideais de aluno, de homem e de sociedade que os engendram, que os mantêm sem acesso ao conhecimento, a cultura. Assim, nega-se a função social do ensino, a importância e possibilidade que este tem em romper com o instituído, com a normalização da deficiência da educação escolar, numa manutenção das deficiências de aprendizagem e do ideal de que estas podem ser amenizadas, por vezes, curadas, por exemplo, com a medicalização.

Destarte, evidencia-se a necessidade de ruptura com a

[...] concepção de homem como um ser reduzido a um organismo individual cujo funcionamento e insucessos podem ser explicados a partir de suas próprias características, divorciando sua história de vida pessoal da história de seu povo e da humanidade. Ao contrário, a criança que não aprende deve ser considerada como uma pessoa histórica, cuja existência e desenvolvimento se realizam nas relações sociais. Cumpre superarmos o binômio impotência/onipotência e as propostas fragmentadas direcionadas unicamente às *crianças fracassadas*. (SILVA et al., 2008, p.417).

Num trabalho educativo sob o pressuposto de que o desenvolvimento humano é apenas fruto do biológico, as diferenças vão sendo explicadas a priori pela condição natural da criança e não pelas condições concretas de produção e reprodução das desigualdades vivenciadas na escola, na sociedade. Como explica Leontiev (2004, p.293), a:

[...] desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso do processo sócio-histórico.

Todavia, defendemos que as interações são importantes para todas as pessoas, e no caso das pessoas com deficiência, elas são primordiais. O isolamento, ou até mesmo a precarização de oportunidades, só inviabilizam o seu processo de humanização. A questão

está em propiciar interações significativas para estas pessoas, para que possam aprender e desenvolver-se. Nisto, reivindicamos o papel essencial do professor, que como vimos nesse processo histórico da educação especial, se configurou muito mais como instrumento abalizador das mazelas e desigualdades sociais e como demarcador do comportamento e desenvolvimento desviantes. Transcender tal história remete à existência de, como já assinalamos, políticas educacionais referendadas pela emancipação humana, uma educação e organização social que caminhe no sentido da socialização do conhecimento, da cultura, dos bens materiais a todos os sujeitos indiscriminadamente e dentre outros, uma formação que propicie e que dê condições aos professores de consolidarem

[...] uma atitude de permanente avaliação crítica da realidade e a articulação de elaborações teóricas que se constituam em indicativos para a organização consciente e deliberada de ações com vistas à garantia de condições que permitam o máximo desenvolvimento possível dos indivíduos. (MEIRA, 2011, p.128).

Com relação ao que a autora nos desafia, enlaçamos a necessária e contundente contribuição da Psicologia em se comprometer com as reflexões do encontro dialético entre professores e alunos e, deste conjunto, com o processo de educação escolar e a sociedade.

Concordamos com assertiva de Barroco (2012, p.63) e a estendemos à atividade docente, bem como o trabalho do psicólogo na necessidade em considerar a importância que tem seu trabalho, rumo ao que se propõe e defende:

Pleiteamos que pessoas com deficiência convivam com as sem deficiência, mas antes, que comunguem os interesses com os rumos que a sociedade de classes assume. Defendemos a boa escola para todos e que nela se valorize a história e a filosofia, e que a psicologia ofereça subsídios para se pensar a aprendizagem e desenvolvimento para além dos limites biológicos.

Passaremos a seguir a esboçar aspectos que compreendem a história de educação especial, mais especificamente, dos seus primórdios de organização vinculadas às classes e escolas especiais transitando pelo trabalho do professor.

#### **3.2.4 Tentativas de escolarização das classes e escolas especiais: a deficiência e o trabalho do professor em pauta**

No que se refere ao processo de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, encontra-se como um importante marco a constituição das classes e escolas especiais que viriam a efetivar o que se compreende por Educação Especial.<sup>40</sup>

Nas formulações de Mazzotta (2005) se concretizaram, inicialmente e sobretudo, na Europa os primeiros movimentos em prol do atendimento às pessoas com deficiência, conjecturando mudanças que resultaram em medidas educacionais, as quais expandiram-se para o Canadá e Estados Unidos e posteriormente para outros países, dentre os quais encontra-se o Brasil. O autor segue em suas explicações e retrata que as definidas medidas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, até o final do século XIX, foram aplicadas sob diferentes nomenclaturas: “Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa<sup>41</sup>. Algumas dessas expressões, ainda hoje, são utilizadas, a despeito de sua impropriedade, segundo meu ponto de vista”. (p.17).

Além do exposto o autor aponta que a organização e implementação da educação às pessoas com deficiência foi possível em virtude do movimento e do envolvimento de pessoas, líderes nas suas comunidades, escolas, sociedade, que se posicionaram a favor e se dispuseram a organizar medidas para o atendimento em questão, numa construção de conhecimentos, de ações em prol de melhores condições de vida daquelas pessoas. Todavia efetivaram-se diferentes atendimentos, que sob o vértice de educação de deficientes, se constituíram em diferentes sentidos, tais como “[...] abrigo, assistência, terapia, etc.” (MAZZOTTA, 2005, p. 17).

---

<sup>40</sup> De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a LDB 9.394 de 1996, a Educação Especial é considerada uma modalidade educacional em estreita imbricação com a educação geral. No capítulo V desta Lei afirma-se que esta educação é oferecida "preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) aponta que a Educação Especial se constituiu e organizou-se “tradicionalmente como um atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.” Nesta Política a Educação Especial passa a ter uma compreensão diferenciada, em que é compreendida como: “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 a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.” Ensino que não deve ser substituto ao ensino comum, deve sim, complementá-lo, suplementá-lo. (BRASIL, 2008a).

<sup>41</sup>Jannuzzi (2006) elucida que o ensino emendativo tem sua origem no latim (*emendare*), que significa tirar defeito, corrigir a falta. Assim buscava-se preencher as falhas resultantes da anormalidade. Havia ainda a chamada ortopedia mental, que objetivava corrigir as faculdades intelectuais, ou seja, a percepção, a memória, a atenção etc.

Havia ainda outras contradições e ambiguidades (final do século XIX e primeiras décadas do século XX) sobre o atendimento dessas pessoas, numa variação que compreendia como sendo da alçada “[...] médico, moral, filantrópica (socorro, auxílio caridoso), ora mais educativo.” (JANNUZZI, 2006, p.72).

Salientamos que a defesa por uma educação às pessoas ditas anormais se fundamentou também por uma relação econômica, por representar aos cofres públicos uma economia, bem como aos

[...] bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos anormais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar. (JANNUZZI, 2006, p. 53).

Nas análises de Bueno (1997), o atendimento das pessoas com deficiência exclusivamente em instituições com regime de internato (considerado pelo autor como o primeiro momento da educação especial no país) promoveu uma identidade social dessas pessoas. A partir do ideal de incapacidade, de dificuldades quanto a proteção e ao autocuidado justificavam-se essas instituições “protecionistas”, ideal incorporado também pelos sujeitos deficientes. Com isso, o trabalho realizado pelos responsáveis pelo atendimento desses alunos (professores, monitores, atendentes) pairava sob esta perspectiva, estavam nestas instituições para oferecer os cuidados e proteções necessários à manutenção da vida dessas pessoas.

Ainda constatamos que com o número reduzido desses locais (até por volta de 1920), obter uma vaga era considerado um privilégio a ser conquistado. Além disso, o trabalho realizado nessas instituições não promovia as pessoas com deficiência à uma integração social, levando-as à uma conformação de “sua incapacidade e inferioridade”, bem como, que “a sociedade em geral os encarasse dentro do âmbito da filantropia.” (BUENO, 1997, p.172).

No processo de implantação da educação especial, como delimita Mazzotta (2005), o período compreendido entre 1854 a 1956, caracterizou-se como sendo de algumas iniciativas oficiais e particulares isoladas, como expressão do interesse e iniciativa de determinados educadores em prol da educação das pessoas com deficiência. Entretanto, a absorção dessa modalidade de ensino pelas políticas públicas acontece apenas ao final dos anos de 1950. Período a partir do qual a educação especial apresenta um processo de ampliação e expansão (BUENO, 2004).

Assim, surge os indicativos da necessária educação especial, que reflete, segundo analisa Bueno (1994, p.35),

[...] no seu âmbito, a contradição da moderna sociedade industrial de, por um lado, oferecer escolaridade a toda a população, já que o desenvolvimento do processo produtivo se complexifica e exige, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e, por outro, produzir a marginalização social inerente às formas pelas quais a sociedade se organizou.

Como forma necessária a educação das pessoas com deficiência, como vimos no item anterior, consolidou sua segregação em instituições de internato, haja vista que, como esclarece Bueno (1997, p.170), “[...] não há outra informação de qualquer outra iniciativa não segregacionista, até, pelo menos, o início da década de 1930, quando foram criadas as primeiras classes especiais<sup>42</sup> em escolas regulares.”

A educação organizada nas classes especiais, em alguns estados, como o de São Paulo, ficou sob a tutela médica, por meio do Serviço de Higiene Escolar e Educação Sanitária, o qual selecionava a clientela nas escolas comuns e também contribuía para formação de profissionais para atuarem com tais alunos. Jannuzzi (2006, p.100) explica que nas classes para “débeis mentais”, “[...] a educadora sanitária auxiliava o psiquiatra no levantamento de dados sobre essas crianças. A observação e o estudo delas eram feitos não só na escola mas também na vida familiar, por meio de visitas às suas residências.”

Assim, a educação especial tem em suas marcas funcionais primárias o caráter segregacionista, justificando os movimentos de segregação da escola regular, numa transposição dos seus problemas, com o intento de aumentar a produtividade escolar e de que ocorresse a escolarização em paralelo das pessoas diagnosticadas como diferentes e também como deficientes.

Fato esse que até fins do século XIX não era um problema, na medida em que a escolarização da população estava relegada muito mais a elite, ainda que desde a primeira Constituição do Brasil, a de 1824, havia a promessa e o reconhecimento do direito de instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, que “[...] certamente não deve incluir a massa de trabalhadores, que, em sua maioria, era escrava. [...] não há explicitamente a assunção da instrução à população pelo Estado” (KASSAR, 1999, p.19).

Jannuzzi (2006) aponta que a educação primária, destinada ao povo ficou por muito tempo no esquecimento, a prova disso é que de acordo com o senso de 1870, 78% da

---

<sup>42</sup> As classes especiais foram criadas para atender aos alunos que no ensino regular não correspondiam às expectativas de aprendizagem, quanto à idade, série e que eram considerados os deficientes mentais leves; as reprovações desses alunos indicavam sua inadequação e a necessidade de um “ensino especial”.

população de 15 anos ou mais eram analfabetas. Em 1878 aproximadamente 2% dos habitantes do país era escolarizada e, em 1900, 63% das pessoas com mais de 15 anos eram consideradas analfabetas. Em 1932 a cada mil pessoas apenas 54 eram escolarizadas. Nesse momento a escola pública ainda não funcionava “[...] como *crivo*, como elemento de patenteação de deficiências.” (p.16, destaque da autora).

Todavia, apesar da realidade anunciada, a partir de 1890, com a criação dos grupos escolares, há a divisão de alunos por nível de adiantamento e a criação das séries do ensino fundamental. O que pode ter facilitado pensar a organização de classes especiais para aqueles que apresentassem dificuldades em acompanhar o que era proposto. Neste aspecto, como sintetiza Jannuzzi (2006, p.24), além do exposto houve por outro lado a manifestação de profissionais diversos em favor do atendimento educacional das pessoas com deficiência, tais como “[...] médicos, psicólogos, professores, vão atuando na área, estruturando no fim dos anos de 1920 a base de associações profissionais que, de maneira ambígua e imprecisa, foram criando um campo de reflexão à procura de um espaço efetivo para a concretização de sua ação pedagógica”.

Essas características emergiam em conjunto com o crescimento da educação escolar em geral e com o crescente processo de industrialização no país. Tais mudanças tem em sua história, como nos indica Bueno (1994, p.37), origem nas sociedades industriais:

A Educação Especial surge nas sociedades ocidentais industriais no século XVIII, como parte pouco significativa de um conjunto de reivindicações de acesso à riqueza produzida (material e cultural) e que desembocou na construção da democracia republicana representativa, cujo modelo expressivo foi o implantado na França pela Revolução de 1789.

Uma das exigências da nova ordem, que se contrapunha aos privilégios concedidos à nobreza, se referia à democratização do saber, consubstanciado, entre outros, pelo acesso à escola de qualquer criança e não apenas àquelas com determinada origem social.

Isto é, o acesso à escolarização dos deficientes foi sendo conquistado ao mesmo tempo em que se conquistava este mesmo acesso para as crianças em geral. (BUENO, 1994, p.37).

No Brasil, a abertura para a necessária educação especial, não se deu a parte do movimento e expansão da educação regular. De maneira que aquela surge em paralelo com a necessidade de reprimir o contágio das classes consideradas fracas (atrasadas) aos alunos das classes fortes (adiantadas). Realizava-se uma medida profilática, que consistia na separação dos alunos em acordo com o desenvolvimento intelectual. A separação dos “iguais” de acordo com as inerentes probabilidades de desempenho dos alunos conduz a “[...] toda uma proposta

pedagógica de classes homogêneas, mantendo-se as classes especiais e as instituições especializadas” (JANNUZZI, 2004, p.12).

Requeria-se, como esclarece Wanderbroock (2009, p.133, destaques do autor) muito mais “[...] ‘evitar’ que os ‘mais evoluídos’ se ‘enervassem’ com os ‘menos evoluídos’ do que de fazer com que uns alcançassem os outros nesse desenvolvimento. Era preciso garantir um estrato de alunos altamente intelectualizados que assegurassem o futuro da Nação”. A educação especial surge aliada a necessidade de resolver os problemas não das pessoas diferentes, deficientes e, sim, das consideradas “normais”. O trabalho do professor naquela modalidade de ensino se efetivava também nesse sentido, estava muito mais para cuidador do que para professor.

O advento da escola pública trouxe essa marca divisória que obedecia a razões políticas, visto que o maior interesse do governo com a criação das escolas especiais era o de diminuir a repetência nas escolas consideradas ‘normais’. Com as classes homogêneas, separando-se os alunos ‘fracos’ dos ‘fortes’, o índice de reprovação reduzir-se-ia. Relatando a experiência em São Paulo, Marcondes (1941, p.88) afirmou que, “com o estabelecimento de classes especiais para débeis mentais nas escolas públicas, duas das quais foram inauguradas durante o recente Congresso Nacional de Saúde Escolar”, foi possível “baixar o índice de reprovações nas escolas de São Paulo”. “Com a correção das anomalias e deficiências encontradas nos escolares, principalmente na esfera psíquica”, completou o autor, “torna-se possível a solução desse importante problema”. (WANDERBROOCK, 2009, p.138, destaques do autor).

A educação escolar, como já discutimos, não se constitui alheia à história, ao modo de organização e de produção da sociedade, nem tão pouco apenas as reproduz. “A escola” necessitava agir rapidamente para limpar as salas de aula e retirar aqueles “avaliados” como não detentores de capacidade para avançar nos níveis de aprendizado e séries do ensino comum. O não aproveitamento das oportunidades “dadas” remete à incompetência dos sujeitos e à falta de mérito para continuar naquele sistema de ensino. As diferenças explicam as desigualdades, camufladas por um sistema igualitário de oportunidades.

A institucionalização da escola pública, obrigatória e gratuita para todos, respondia à emergência do processo de industrialização e provavelmente pode representar também uma economia aos gastos advindos do internamento nos asilos, manicômios, prisões, hospitais. Defendia-se sobretudo que para uma educação eficiente, as crianças deveriam ser separadas, a partir e, em consonância, com suas características. Atender e “olhar” para as diferenças, empreendia sua separação dos demais, sob os auspícios da normalização.

Desta forma, “cria-se a necessidade de diagnosticar a anormalidade numa época em que o trabalho produtivo e a difusão das ideias liberais contaminavam o ideário social, sendo necessário prevenir e resolver os problemas escolares e sociais.” Neste caso, como já anunciamos no item anterior o diagnóstico da anormalidade, da deficiência, esteve sob a ótica do médico e cada vez mais do psicólogo. “Com isso, há um aumento significativo do número de crianças consideradas anormais e um serviço precário e insuficiente para atendê-las, além da grande heterogeneidade da demanda, que dificultava orientações pedagógicas precisas.” (COTRIN; SOUZA, 2013, p. 884).

Cambaúva (1988, p. 91) acrescenta, a partir de suas análises das bases teórico-metodológicas da educação especial, que “o lugar da E.E. (educação especial) surge na medida em que se tem a necessidade de salvaguardar a ordem e o progresso, no sentido de se consolidar o que está posto”. A educação é vista como indispensável ao desenvolvimento da sociedade, pois possibilita a adaptação do indivíduo em seu meio adequado. Todavia a educação escolar popular foi se tornando importante na medida em que se torna mister para a subsistência do sistema dominante.

A ampliação da oferta do ensino público primário projetou possibilidades de acesso à escola para as crianças e adolescentes das camadas populares. Todavia, não significou, na mesma medida, a apropriação do conhecimento socialmente construído e difundido em nossa cultura. “[...] já que os processos seletivos de repetência e evasão escolares excluem prematuramente da escola grande parte do contingente que a ela tem acesso [...]” (BUENO, 1997, p.175).

Assim, com a escola pública obrigatória, emergem as dificuldades escolares, muitas das crianças não conseguem acompanhar os conteúdos escolares e, sob a ótica de civilizar, de enquadrar, inspecionar, controlar, disciplinar o diferente, instituem-se, inscrevem-se lugares, saberes, em que melhor se poderia efetivar a homogeneização escolar, constituindo a educação especial. “Apesar de essas iniciativas favorecerem a segregação dos deficientes mentais, por outro lado, elas também enaltecem a importância da educação para os indivíduos com deficiência.” (MIRANDA, 2003, p. 34).

Não obstante a defesa era de uma educação em detrimento das convictas impossibilidades das pessoas com deficiência, cabendo ao professor dessa modalidade de ensino ser dirigido numa linha sensorialista, desenvolvendo os órgãos do sentido, com o ensino de conteúdos simples, repetidos incessantemente e lecionados de forma mecânica. Não havia a necessidade do “desgaste” do professor (um ser considerado diferenciado, abençoado, por trabalhar com alunos dessa estirpe) em tentar apresentar algo novo, diferente, pois os

alunos não avançariam, permaneceriam no mesmo patamar. Sob esta lógica permaneciam, os alunos, por muitos anos esquecidos numa classe ou escola especial, bem como seus professores, que dificilmente mudavam de turma, deixando ambos de, por meio do trabalho, da atividade, terem transformadas e alargadas as possibilidades de apropriações das conquistas do gênero humano, o desenvolvimento de novas aptidões e a ampliação de funções psicológicas superiores. Nos aspectos mencionados há um estacionar no desenvolvimento de ambos.

Em reflexões realizadas, no início da década de 1970, pela pesquisadora Schneider (1985), evidencia-se ainda a complexidade em que se encontravam nossas escolas públicas. Revela a autora que neste período cerca de 50% dos estudantes repetia o primeiro ano escolar. E, nesse processo, muito antes de sua repetência, já se encaminhava dentro da sala de aula, sob o olhar e “intervenção” do professor do primeiro ano primário, a identificação e divisão dos alunos, que alicerçados por uma profecia realizadora (de sua reprova, de sua classificação como alunos deficientes), são nos primeiros meses escolares definidos como “maturados e imaturos”. A partir do rótulo dado pela professora da classe, como assinala Schneider (1985, p.54, destaques da autora), há a divisão em duas turmas “nas categorias ‘matura’ e ‘imatura’”. Uma vez, assim categorizados, os imaturos tem maior probabilidade e são grandes candidatos a serem alunos das classes especiais. Além disso, com sua incapacidade constatada as atividades de ensino cabíveis e empregadas situavam e reduziam-se entorno das relativas ao ano anterior (jardim de infância), como as de pintura, recorte e desenho, ou seja, “com pouca ou nenhuma instrução de leitura e escrita; portanto, as oportunidades de desempenharem tão bem quanto os ‘maturados’ são limitadas, desde o início.” (p.54).

Na contramão do que os professores eram incumbidos de efetivar, Vigotski nos anos de 1920, já anunciava a necessidade de serem realizadas atividades com os alunos com deficiência de modo a transpô-los para além de suas limitações, as atividades deveriam oportunizar-lhes não apenas melhores e maiores situações de aprendizagem e desenvolvimento, mas a possibilidade de sentirem-se sujeitos ativos de sua história individual e da sociedade em que vive. Assim, todas as escolas devem primar pelo desenvolvimento máximo dos sujeitos.

Na pesquisa de Scheneider (1985) as crianças tomadas como desviantes, imaturas e possíveis deficientes, eram assim definidas pelos seus professores do primeiro ano do que hoje convencionamos de Ensino Fundamental (p.64, destaques da autora):

1. “Ele é um “atrasado especial” (comportamento relacionado a desempenho acadêmico)
2. Ele é problemático (socialmente “inaceitável” ou comportamento “inapropriado” na sala de aula)
3. Ele é estranho (comportamento anormal, conduta irracional)”

Ao situarmos tal situação temos indícios de como se constituía o fracasso escolar e dos encaminhamentos para sua possível solução e ao mesmo tempo a constatação de a quem se incumbia o fracasso escolar.

Como tais alunos “imaturos” se “transformariam” no inverso disso se, eram concebidos como incapazes e conformados nessa categoria, de maneira que não eram oferecidas as situações de ensino e aprendizagem empreendedoras de avançar no desenvolvimento? O aprendizado da leitura e da escrita de repente despertaria na criança, na medida de seu amadurecimento, como se o “desabrochar” fosse um ato da criança e dependesse apenas dela e não tivesse nenhuma relação com a atividade docente? Se as devidas situações e condições de ensino e aprendizagem da leitura e escrita não são oportunizadas aos alunos, como se apropriarão desse conhecimento? E, os alunos, que apreciação passam a ter de si mesmos a partir do rótulo e do estigma de imaturos e, que chances possuem de superar as expectativas lançadas a si mesmos? Afinal qual o papel do professor nesse processo, diagnosticar e esperar a prontidão do aluno, independente da experiência escolar? Quais são suas expectativas em relação ao aprendizado e desenvolvimento do aluno e, a partir disso que tipo de ensino é protagonizado? Qual o sentido do trabalho docente?

Decorre uma antecipação da deficiência e do fracasso “do aluno”, a imaturidade é chancela e prova de sua inaptidão orgânica e intelectual, de sua incapacidade para ser inserido no mundo da leitura e da escrita. Vemos definidos o papel dos professores, ensinar os conteúdos escolares, “alfabetizar” àqueles que tinham condições de aprender, identificar o quanto antes seus alunos incapazes e separá-los a fim de que tenha o ensino adequado às suas possibilidades.

Papel esse reflexo de uma sociedade que buscava enquadrar seus indivíduos nos padrões de normalidade e de civilidade, numa hierarquização dos competentes e incompetentes, premissa essencial na modernidade e numa sociedade capitalista. Nesta via, “as crianças diagnosticadas como anormais não poderiam mais ter acesso às classes e escolas regulares, devendo ser encaminhadas para o ensino especializado. Porém, não havia uma política específica para isso, cabendo à sociedade civil organizar as instituições de caráter filantrópico.” (COTRIN; SOUZA, 2013, p. 884).

Os interesses que deveriam ser coletivos, são transpostos para o plano individual, de maneira que, foi necessário as iniciativas individuais, de amigos, parentes, de pessoas isoladas ligadas à deficiência, para empreender os questionamentos, buscar as soluções para fazer valer o direito dos sujeitos em ter uma educação escolar. Assim, as lacunas apontadas na educação comum, justifica a exclusão, abre espaço para a educação especial, que caminha a passos lentos e atende a minoria (pobre e deficiente). Temos então, os problemas de acessibilidade e da qualidade do ensino que demarcam a educação especial.

Bueno (2004) sintetiza o que representa o surgimento e a manutenção desta última na modernidade, que:

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

As Classes Especiais eram formadas, em grande parte por alunos que em sua experiência escolar eram abalizados por muitas repetências e pelo abandono do ensino. Os altos índices de repetência e evasão indicavam a necessidade em repensar e reorganizar a escola, em rever as possibilidades de acesso e da qualidade de ensino. Bueno (1997) tece críticas à forma como a escola comum, pública foi organizando seu sistema de ensino, num expurgo de seus alunos problemas e na ausência do reconhecimento de sua parcela na constituição do fracasso escolar.

Ao colocar essas crianças no âmbito do atendimento escolar do deficiente mental, a educação especial contribui decisivamente para a disseminação da concepção de ‘dificuldades de aprendizagem’ inerentes aos indivíduos e, conseqüentemente, de avalizadora da função seletiva dos processos regulares de ensino, num sistema educacional que, até hoje, tem como uma de suas características básicas, a produção massiva do fracasso escolar que recai, fundamentalmente, sobre as crianças das camadas populares. (p.174, destaque do autor).

Os alunos que não se enquadravam, os chamados desvios, eram assim explicados e avalizados por uma dada privação da vida ou experiência cultural, ou seja, “o fracasso na escola é resultado de diferenças intelectuais qualitativas das classes baixas, devido a deficiências em sua experiência cultural e familiar.” (SCHENEIDER, 1985, p.58).

Por essa via de explicação, enfocados na carência de experiências dos “alunos com deficiência”, as escolas deveriam oferecer a eles uma gama e ampla vivência, isto é, um ensino organizado, intencional com ricas e elaboradas mediações com a cultura, com o progresso científico e tecnológico, possibilitando a apropriação desses bens culturais. A escola deve trabalhar justamente com a possibilidade de acesso e apropriação do que esses alunos ainda não dominam e não apenas justificar o não ensino pela falta, pelas carências desses alunos. Temos escolas e atividades docentes guiadas por ideais de alunos, de homem, alicerçadas por perspectivas de desenvolvimento universal e por um sistema de ensino que encaminha-se nesse sentido, de que em cada série o aluno deve estar pronto para assimilar determinados conteúdos e, se assim não o faz, é por sua imaturidade.

Patto (1990) esclarece que a busca por explicações do insucesso escolar de muitos alunos da escola pública serviu-se de um mito que fundamentava suas justificativas principalmente nas carências culturais dos alunos pobres, isentando uma complexa rede de relações institucionais, políticas, sociais, individuais, de funcionamento e estrutura que compõem o cotidiano escolar e levam ao seu fracasso, somando-se a outros contingentes de exclusão.

A autora, a fim de compreender e desmistificar as concepções construídas acerca do fracasso escolar numa sociedade de classes, realiza uma busca de suas raízes históricas, tendo em vista a vigência de muitos pensamentos e ideais apresentados durante o século XX, para explicar as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de distintas origens sociais. Revela em seus estudos 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 culpados pela conjuntura de problemas escolares e por sua ineficiência.

De acordo com Patto (1990), as ciências humanas e sociais, ao invés de buscarem considerar e desvendar as contradições do capitalismo, as ideologias dominantes e as desigualdades sociais, colocam-se ainda, à disposição de mantê-las, na medida em que desenvolvem teorias que justificavam o abismo social para encobrir as mazelas de nossa sociedade. Assim, temos sintetizadas teorias derivadas e construídas na forma de mitos a fim de explicar o insucesso dos alunos da escola pública, de maneira a não comportar a complexidade da vida humana.

Com a difusão da escola e o crescente aparecimento dos problemas escolares, tomados como sendo dos alunos, e com a busca de uma escola pública produtiva, desencadeia-se por outro lado a disseminação de instituições para deficiência intelectual; a complexa vida social,

escolar, política, econômica é sintetizada e “simplificada” a uma deficiência do aluno. Todavia essa tendência em resolver os problemas das escolas públicas retirou de pauta, de preocupação o questionamento sobre o ensino empregado nestas escolas, sobre as possibilidades de aprendizagem e de ensino em atendimento às necessidades e demandas dos mais pobres. Um problema coletivo, social e histórico justificado e “resolvido” no âmbito da individualidade, principalmente a do aluno, contribuindo para produzir e reproduzir a desigualdade escolar, social. Com estas resoluções, tateamos que se concentra na aparência do que seriam de fato os problemas escolares, distanciando-se de sua essência.

Mesmo diante do fato desses alunos serem identificados como problemas, desde o início do século XX, foi apenas em 1933 que surgiu a primeira classe especial para “débeis mentais”, numa demonstração da “absoluta falta de atenção do poder público aos anormais que eram detectados por serviços criados para esse mesmo fim.” (BUENO, 1997, p.172).

Além disso, foi apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (4.024/61), que se evidenciou o direito dos "alunos excepcionais" à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 que para integrá-los na comunidade esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação (BRASIL, 1961). Assim, estava dado o jogo de empurra em relação à educação escolar das pessoas com deficiência, pois, poderíamos interpretar que no sistema geral estariam incluídos, tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas também, que, quando a educação de deficientes não se emoldurasse no sistema geral, precisaria constituir-se em especial.

O emprego do termo quando “possível”, nessa legislação, denota abrangência e a abertura para muitos entendimentos e práticas e, principalmente, como veremos mais adiante, para o interstício de outras esferas administrativas, como a privada, ocupando-se da educação desses alunos.

As classes especiais criadas, como mencionamos, com o fim de abrandar as classes comuns de seus perturbadores e de seus fracassos, intuía também oferecer um ensino em prol das necessidades especiais dos seus alunos, ou seja, um ensino individualizado. Sob o princípio de normalização e de integração (ainda que se mantivessem isoladas, a parte nas escolas) o poder público mantinha “quando possível” essas crianças nas escolas comuns.

Rodrigues (2006, p.111) em pesquisa com professores de Classes Especiais conclui que

As classes especiais para deficientes mentais possuem a função bem definida em nossa sociedade: justificar cientificamente a discriminação dos alunos

deficientes e “provar” que “necessitam” da educação diferenciada. As falas dos professores evidenciam não só essa função, como também o desconhecimento do que é a escola, seu papel, e o que pode ser mudado [...].

É criada uma classe que se justifica por oferecer um ensino diferenciado e específico às necessidades dos alunos, a fim de corrigi-los ao que se tem como normal. Essas classes são compostas por um número reduzido de alunos, considerados a partir dos testes, como “educáveis”, com aprendizado lento, ou ainda indicado por professores por acreditar que não podem acompanhar o ensino regular. Estes alunos deveriam ficar sob os cuidados de um professor especializado, que raramente obtinha, após avaliação e encaminhamento desses alunos, as orientações educacionais, pedagógicas sobre o trabalho a ser realizado e as “necessidades” dos mesmos. Além disso, os professores dessa classe, assim, como os alunos, se mantinham isolados, sem que houvesse a circulação de informações sobre o processo de escolarização, de ideias, de práticas que poderiam contribuir o aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

Na hierarquia da escola a classe especial se mantém numa posição inferior e isolada, muitas vezes os alunos não participam das festividades e comemorações da escola. Para eles era reservada uma sala bem pequena, pouca arejada e iluminada.

Schneider (1985, p.72) relata o que implicava a constituição dessas classes na década de 1970.

[...] envolve oferecer um currículo mais simples, adaptado ao seu ritmo mais lento, e exercícios especiais considerados indispensáveis para desenvolver a capacidade de aprendizagem de crianças mentalmente deficientes. Tais exercícios visam o desenvolvimento de sua coordenação motora, percepção visual ou auditiva, memória, capacidade de concentração etc. (Nas reuniões mensais, as professoras de AEs [alunos excepcionais] recebem cópias mimeografadas dos exercícios que deverão aplicar no mês seguinte.).

Ainda nas acepções da autora não se busca a recuperação dessas crianças, o que é “logicamente incompatível com o veredicto da patologia inerente” (SCHNEIDER, p.72-73). Nesta perspectiva estão fadadas ao esquecimento, ao locus de (não) ensino, fundado na crença de que não aprendem, não avançam em seus processos de desenvolvimento e na comprovação que se faz diária de sinais, de sintomas de sua deficiência, numa relação de estigma com as crianças. Ainda consta que na realidade de muitas Classes especiais, as mesmas se efetivavam com “[...] um número excessivo de alunos, e as professoras delas encarregadas tinham pouco prestígio no sistema.” (CAMPOS, 2003, p.222).

Com as evidências podemos precisar o trabalho que cabia ao professor, dentre as quais estavam a de realizar atividades simplificadas, repetitivas, dadas as limitações e deficiências culturais e intelectuais dos seus alunos. Neste caso, o ensino oferecido é “retardado e modificado de tal maneira que se torne praticamente impossível para elas a apresentação de progresso ‘normal’”. (SCHENEIDER, 1985, p. 73, destaques da autora). São organizadas atividades e exercícios definidos como especiais, os quais são “constantemente repetidos, de modo que um tempo valioso se perde para a alfabetização e as crianças estão destinadas a se tornar atrasadas. Assim, os próprios exercícios, planejados para acelerar a aprendizagem, tornam-se ‘mecanismos de atraso’”. (p.73-74).

Shimazaki (2006), ao realizar um estudo no século XXI, com 11 jovens e adultos que haviam frequentado classes especiais por mais de 5 anos, constata em sua pesquisa, nos documentos referentes a estes alunos, que os mesmos permaneceram entre 2 a 8 anos com o mesmo professor e curiosamente observou sobre as atividades realizadas durante este período a inscrição “ensino de vogais e consoantes”, “alfabetização”. Sendo que, um dos alunos que teve o mesmo professor por 6 anos tinha em seu documento escolar, durante todo esse período, como descrição do conteúdo trabalhado pelo docente, o intitulado “ensino de vogais e consoantes”.

Diante disso verificamos, ainda que reconhecidas as dificuldades dos alunos, a escola, o trabalho realizado pelo professor foi tão ou mais limitado do que a condição em que se encontrava seu aluno e sem perspectiva de provocar movimentações quanto a aprendizagem e o desenvolvimento de suas funções superiores. Como já mencionamos, é justamente por o sujeito apresentar dificuldades, limites que devemos oferecer a ele uma vivência social e educacional plena, com atividades que fazem sentido ao professor e principalmente ao aluno, com a diversidade de atividades, com caminhos que não se inscrevam apenas na repetição, na mecânica, mas que tenham a ousadia de colocar à disposição do aluno a riqueza do desenvolvimento cultural. Como o aluno vai aprender coisas diferentes se lhes ensinam sempre as mesmas coisas e da mesma forma? No que o trabalho da Classe Especial se constituiu como diferenciado ou mesmo melhor do que o que era realizado na classe comum, quando já identificada a “imaturidade, a deficiência” do aluno?

Shimazaki (2006) relata que não há por parte da escola comum um acompanhamento da vida acadêmica dos alunos especiais, estão apenas emprestando o espaço escolar para a “interação” dos mesmos. A pesquisadora conferiu que a educação escolar não contribuiu para a apropriação e uso da leitura e escrita, haja vista que muitos professores demonstram que não

acreditam em seus alunos, nas possibilidades de desenvolverem-se, quando realizam com eles atividades sem sentido, durante longos períodos da vida escolar.

Não por acaso, encontramos que passa a ser aceitável e recomendável que uma criança que não esteja se apropriando da escrita, da leitura ou outro conteúdo curricular frequente classes, escolas ou serviços especializados, e com isso receba o rótulo de deficiente, hiperativa e a condição de manter-se na mesma linha de aprendizagem e de desenvolvimento etc. A partir destas categorizações e encaminhamentos que acabam por constituir segregações na escola, as expectativas de aprendizagem por parte de professores, famílias e mesmo das próprias crianças, podem passar a ser muito pequenas, de tal modo que não aprender o que se espera em determinada etapa do ensino se torna comum e naturalmente correlacionado aos problemas de cada sujeito. Assim, se justifica o não ensino e o não aprendizado de tais alunos e as desigualdades de apropriação dos bens materiais e não materiais.

Diante dos nossos apontamentos e da realidade em que se estabeleceu a classe especial, como substituta ao ensino comum e, diante da forma com que vem sendo realizado o ensino e aprendizagem dos alunos nas mesmas:

[...] As Classes Especiais que funcionam dentro das escolas regulares, vêm sendo alvo de acirradas críticas, especialmente porque, afirma-se, a grande maioria dos alunos que por elas passaram, pouco avançaram no fluxo da escolarização deixando as referidas classes após muitos anos frequentando-as, nos mesmos níveis em que haviam chegado a elas, ou seja, semi-alfabetizados e quando não, analfabetos. [...] (IACONO, 2006, p.286).

Além das classes especiais o atendimento das pessoas com deficiência, definido como educacional, se organizou em escolas especiais<sup>43</sup>, um segmento forte que na atualidade ainda responde, no país, pela educação das pessoas com deficiência avaliadas e diagnosticadas como “mais grave”. Essas escolas surgem, a partir de 1930, com a organização da sociedade civil, em associações e em reivindicação a solução do problema da deficiência.

[...] a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há o surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. Tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização no Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, nos espaços possíveis

---

<sup>43</sup>As Escolas Especiais configuram-se como instituições especializadas que oferecem atendimento educacional, social e de saúde, tais como os realizados por profissionais como o fonoaudiólogo, médico, psicólogo, terapeuta ocupacional, assistente social etc.

deixados pelas modificações capitalistas mundiais. (JANNUZZI, 2006, p.68).

A criação dessas organizações de ensino não se deu a parte do que ocorria na sociedade e na educação escolar regular, era necessário corrigir os problemas do ensino regular evidenciando as crianças responsáveis pelo fracasso escolar. “São crianças cuja capacidade, inteligência, potência, foram anuladas em uma história de fracasso escolar condenada por um diagnóstico”. (MACHADO, 1996, p.28).

O atendimento das pessoas com deficiência mais graves, que não eram absorvidas pelas classes especiais, concretizou-se em

[...] instituições especiais, a maioria esmagadora de caráter filantrópico, em número extremamente reduzido de sua demanda, o que contribuía, como consequência, para a visão da manutenção do atendimento dos deficientes em instituições especiais como um privilégio a ser alcançado por alguns felizardos, já que a maior parte permanecia sem qualquer tipo de atenção. (BUENO, 1997, p.173).

Jannuzzi (2006, p. 66), além dos elementos apontados, explica que a criação das escolas especiais também representou possibilidades de uma diferenciada vida às pessoas com deficiência, pois, “[...] tornou-se uma alternativa que de alguma maneira viabilizou, na época, uma participação mais efetiva dos deficientes na vida cotidiana, já que dispensava um ensino mais particularizado e uma atenção mais constante sobre o desenvolvimento dessas crianças.”

Como era tão escasso o que se oferecia às pessoas com deficiência intelectual, que até a pouco eram subjugados à loucura e confinados ao esquecimento, que o atendimento em escolas especiais (ainda que na permanência da segregação) representou avanços, importou essas instituições totais oferecer uma vida diferenciada das que estavam sujeitos, principalmente os deficientes pobres.

Mesmo funcionando como instância de legitimação do movimento de exclusão exercido pela escola regular, a educação especial pôde promover avanços no atendimento escolar dos cegos, surdos, deficientes físicos, mentais e múltiplos, a partir do desenvolvimento de técnicas e procedimentos pedagógicos ajustados às necessidades impostas pela condição deficitária. (LANCILLOTTI, 2003, s/p.).

Com as demandas apresentadas, a partir de 1930, de acordo com Jannuzzi (2006) surgem as instituições particulares ou mesmo as organizações não-governamentais (ONGs),

sem fins lucrativos, as quais buscavam efetivar o atendimento “completo” às pessoas com deficiência.

Mazzotta (2005), ao tratar dessas instituições, aponta a que considera a primeira escola especial. Se reporta ao Instituto Pestalozzi<sup>44</sup> criado em 1926 por um casal de professores, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, a qual funcionava em “regime de internato, semi-internato e externato, atendendo parte de seus alunos mediante convênios com instituições públicas estaduais e federais”. Essa sociedade expandiu-se pelo Brasil e também pela América do Sul.

Kassar (1999, p. 22, destaque da autora), ao refletir sobre a iniciativa de atendimento educacional aos alunos com deficiência intelectual no Brasil, discorre que a instituição da Sociedade Pestalozzi, “[...] introduz no Brasil a concepção de 'ortopedia das escolas auxiliares' européias. Tal concepção decorre da incorporação dos conhecimentos das ciências naturais pelas ciências humanas e da visão estritamente organicista da deficiência mental”.

A repercussão e expansão da Sociedade Pestalozzi teve como grande vulto a professora e psicóloga Helena Antipoff<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Essa denominação estava em referência à concepção da Pedagogia do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). O método empregado por Pestalozzi se caracteriza em partir do mais fácil e simples, para o mais difícil e complexo. O educador procurou aprimorar suas teorias a partir das práticas. Postulou a democratização da educação e defendia o acesso a mesma pelas classes mais populares, inclusive procurou ensinar aos pobres e órfãos. Pestalozzi foi um dos pioneiros da pedagogia moderna, influenciando muitas das correntes educacionais. O ponto crucial da proposta educativa de Pestalozzi está em torno da concepção de desenvolvimento integral do homem. “Ele considerou a criança como um organismo que se desenvolve em acordo com leis definidas e ordenadas, a exemplo do mundo físico; desse modo, o papel da educação seria, justamente, o de encontrar essas leis e aplicá-las em proveito da formação natural das crianças”. (LANCILLOTTI, 2008, p.202). Além disso a autora explica que Pestalozzi “valoriza a experiência imediata, cotidiana, em detrimento do conhecimento acadêmico. [...] Remete à esfera individual e orgânica, a justificativa de diferenças historicamente forjadas. É, portanto, em acordo com as demandas de ampliação da escola burguesa que aparece no século XIX [...]. Na medida em que atribuiu ao professor o papel de acompanhar e facilitar o curso natural do desenvolvimento do aluno, o autor favoreceu, ao largo, a progressiva simplificação do trabalho docente. (p.205).

<sup>45</sup> A Russa Helena Antipoff (1892-1974) é amplamente reconhecida entre nós pela ação socialmente relevante nas áreas da educação fundamental, especial, rural ou comunitária. Essa ação se concretizou em obras duradouras, como as Sociedades Pestalozzi – hoje disseminadas por todo o país, dedicadas à educação de indivíduos excepcionais – e em contribuições consistentes e criativas para a organização do estudo e da pesquisa em psicologia experimental e em psicologia da educação no Brasil. (CAMPOS, 2003, p.209). Chegou ao Brasil em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, para participar da implantação da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta. A Reforma, uma das mais importantes iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova ocorridas no Brasil, previa a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, dedicada à graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do ensino fundamental na rede de escolas primárias que foi rapidamente ampliada. No projeto da Escola, uma grande ênfase foi dada ao ensino da psicologia, então considerada, entre as ciências da educação, como a mais fundamental. (CAMPOS, 2003, p.209-210).

Em novembro de 1932, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi, que reuniu suas alunas e os profissionais interessados no excepcional. Em 1933, esta associação fez funcionar um consultório médico-pedagógico para atender às crianças dos grupos escolares e seus pais. Ela funcionava nos diversos consultórios dos seus amigos médicos, deslocando-se a equipe para atender casos na periferia escolar de Belo Horizonte. (JANNUZZI, 2006, p.131).

A Sociedade Pestalozzi almejava contribuir e atuar em prol de diversos focos de exclusão social, dentre eles os causados pela miséria e abandono e, os relativos à deficiência. Campos (2003) esclarece que foi a partir do atendimento regular no consultório médico-pedagógico das chamadas crianças problemas que surgiu o futuro Instituto Pestalozzi de Minas Gerais.

Em Belo Horizonte Antipoff funda em 1935 o Instituto Pestalozzi, uma das primeiras iniciativas de uma escola para deficientes intelectuais, a qual era mantida com subsídios do governo estadual. Cotrin e Souza (2013, p.885) entendem que a educação especial na perspectiva deste instituto, prestou atendimento clínico-terapêutico, o qual envolvia prevenção, diagnóstico e a busca pela correção da deficiência. “Tal perspectiva impulsionou as clínicas de reabilitação, dando ênfase ao diagnóstico precoce feito nas escolas. Já não era mais possível educar sem diagnosticar.”

A professora e psicóloga defendia a aplicação de testes, mas alertava que o resultado abaixo da média obtido por crianças de meio social inferior e que estiveram fora da escola, não poderia dizer sobre possível atraso escolar no futuro.

Essa posição levava-a a acreditar no sucesso de programas de educação compensatória, e a procurar estimular os educadores a promoverem programas de reeducação para crianças excepcionais, entre os quais podiam se distinguir os excepcionais “orgânicos”, portadores de distúrbios de origem hereditária, e os excepcionais “sociais”, isto é, aqueles cujas condições de vida familiar ou social impediam uma adequada estimulação. (CAMPOS, 2003, p.218).

Antipoff pautada nos pressupostos da Escola Nova, de grande adesão na época, entendia dentro da conceituação de escola primária que entre as suas atribuições a instrução concentrava-se como uma das últimas, pois cabia à escola pública principalmente a educação, que deveria abarcar a totalidade humana da criança. Jannuzzi (2006, p.123) ao se reportar à Antipoff relata que esta entendia que a educação “[...] seria o envolvimento completo da criança na sua parte física, psíquica, social e, por fim, intelectual.”

Para o professor trabalhar em prol da educação proposta por Antipoff, exigiria desse profissional atingir todas as necessidades da criança no período de aula – 3 a 4 horas. Essa atuação seria respaldada por uma “[...] formação psicológica do professor primário para que esse não só percebesse, mas também atuasse nas necessidades de afetividade, de descobrimento dos interesses e das habilidades da criança, e assim efetuasse instrução adequada [...]”. (JANNUZZI, 2006, p.123).

Para atingir a totalidade do aluno almejada por Helena Antipoff, reforçava-se a necessidade da atuação de outros profissionais – especialistas na escola, tais como, o orientador profissional, o médico, o dentista, o psicólogo. Todavia, como afirma Jannuzzi (2006, p.124), esses profissionais em geral eram preenchidos, naquele período (1930), “pelo professor-psicólogo e até pelo terapeuta”.

Ao se trabalhar com as pessoas com deficiência, encontra-se aliada a atividade docente, a necessidade do especialista, neste aspecto trazemos as contribuições de Miranda (2003)

O que temos percebido é a prática do encaminhamento dessas crianças para professores especialistas apoiado pela racionalidade de que há uma pedagogia especial para esses alunos, embora haja uma precariedade de conhecimento construído presente na literatura indicativo de como deve ser essa pedagogia especial. (p.21).

A atuação de profissionais de saúde na escola, prática como vimos recorrente ao nos debruçamos no tratamento e educação das pessoas com deficiência, é criticada por Collares e Moysés (1992, p.27), principalmente no que tange ao modo como eles se relacionam e lidam com os problemas escolares ao realizarem as avaliações dos alunos, como podemos vislumbrar na citação:

A atuação de um profissional da saúde no espaço escolar inevitavelmente acarreta a patologização desse espaço. Sua formação é calcada exclusivamente no modelo clínico, preferencialmente individual, biológico... De modo geral, esses profissionais, assim como o médico, tendem a utilizar o modelo clínico indiscriminadamente, frente a qualquer problema, inclusive frente às questões sociais. Tornam-se, assim, eficientes (porque inconscientes) agentes de um processo de ocultação dos determinantes sociais dos conflitos; tendem a biologizar, a patologizar qualquer problema que devam enfrentar. Tentam encontrar a doença, o distúrbio, o desvio que explique e justifique o problema. 'Doença' preferencialmente biológica, mas sempre localizada no indivíduo, isentando de responsabilidades o sistema educacional. (COLLARES; MOYSÉS, 1992, p.27, destaque dos autores).

Para Antipoff, nas análises de Jannuzzi (2006, p.125), a incorporação da área de saúde na educação resulta em que:

[...] não se trata na educação especial, de prescindir da contribuição do médico e do psicólogo, mas de também ser um pouco deles para intervir na personalidade do aluno. É pois uma tentativa de abrangência do total humano pelo pedagógico, em que a instrução permaneceria como horizonte que, para ser atingido, exigiria toda essa complexificação da formação do professor e do aparelhamento escolar.

A partir das colocações de Jannuzzi compreendemos um pouco mais sobre o *papel do professor* vislumbrado para aquela época, quando da criação das escolas especiais da Sociedade Pestalozzi, a qual expandiu-se por todo o país e marcou especificamente tal modalidade de ensino. A perspectiva de atuação docente pretendida era bastante ampla e vinculada/norteadada pela Escola Nova, na qual o aluno era o centro, bem como seus interesses e, não necessariamente, sua “instrução”. Ao professor caberia ser um pouco de tudo e ao mesmo tempo deixar o aluno transcorrer em seu curso de desenvolvimento e, ainda deveria o professor, atender às orientações e papel de diferentes profissionais, o que provavelmente, pelas possibilidades e abrangência de “formação da época”, não se concretizava. Isso, “resultou numa diluição da importância da verificação dos conhecimentos básicos a serem transmitidos pela escola”. (JANNUZZI, 2006, p. 126).

Vamos conhecendo os elementos indicativos da atividade docente nas escolas especiais, em que o trabalho com a leitura a escrita, “a instrução”, o ensino dos conceitos científicos, por exemplo não era uma necessidade, quando muito de segunda ordem. Atender as crianças e adolescentes cuja deficiência era diagnosticada como mais comprometida (que já havia sido enquadrada na história como loucura), representou um avanço na relação com essas pessoas, todavia não significou ainda a oportunidade de experiência escolar com ricas mediações com os conhecimentos já produzidos pela humanidade e o desenvolvimento e elaboração de funções mais complexas, que poderia ser provocada. As práticas educativas na educação especial, acreditamos, deveriam estar voltadas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de novas aprendizagens que conduzissem à apropriação do que de mais elaborado já se produziu pela humanidade e não por um ensino tão inferior quanto se considera as pessoas com deficiência.

No entanto, Jannuzzi (2006, p.130, destaque da autora), em leitura sobre o que pressupunha o ato de ensinar de Antipoff e, sobre suas sugestões, relata a “[...] priorização de atividades manuais, sensoriais etc., gastando pouco tempo com a escrita, leitura, conta. Assim,

suas atividades constituíam-se numa ‘ortopedia mental’ – “correção do pensamento por analogia à correção dos órgãos físicos.”

Vemos aqui o possível fortalecimento dos ideais de compreensão da “época” de incapacidade desses alunos e da falta de entendimento dos avanços que um ensino intencional, organizado poderia produzir. Não podemos deixar de explicitar que a apropriação dos conhecimentos e conceitos científicos é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos deficientes, sendo que o mesmo se dá através do processo educacional, o qual requer a colaboração sistemática entre o professor e a criança/adolescente, processo no qual se desenvolvem as funções psicológicas superiores. “[...] a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos. (VIGOTSKI, 2009a, p.262). Além disso, “os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (p.295).

A aprendizagem escolar é primordial para o desenvolvimento dos conceitos científicos e a criança necessita da mediação do adulto para se apropriar desses conceitos. Isso requer, por outro lado, a construção de subsídios teórico-práticos que possam nortear e instrumentalizar a prática pedagógica, a fim de termos constituída a promoção do desenvolvimento humano de todos os alunos. Pelo exposto, concordamos com Vigotski (2009a) quando afirma que, se espera que, a escola e seus profissionais propiciem aprendizagens que sejam fontes de aprendizagem dos conceitos científicos, porquanto, o momento da escolaridade constitui-se em fator essencial e determinante do desenvolvimento intelectual da criança.

A compreensão sobre a formação de conceitos, perpassa, como advoga Vigotski (2009b, p. 241) por um processo que não é algo natural e com tempo pré-determinado para acontecer; ao contrário, só acontecerá se a criança – seja ela postulada deficiente ou não – se apropriar de conhecimentos sistematizados, se extrapolar o limite da sua experiência imediata. O autor defende que a escola é local privilegiado para proporcionar às crianças tais conceitos, pois, “[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância - talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos.” (p.241).

Com um ensino nessa tessitura, o aluno tem grandes oportunidades de ser capaz de conhecer melhor a realidade da qual faz parte, de maneira a se relacionar com a sociedade, agindo nela e transformando-a. Um ensino intencional, que caminhe no sentido de

apropriação dos conceitos científicos, também deve ser pensado e organizado para as pessoas com deficiência, para provocar a reestruturação das funções do comportamento em toda a sua extensão.

O modo como o professor organiza a interação da criança com a cultura tem importância fundamental para a formação das estruturas mentais. Assim, o conceito científico a ser trabalhado, assim como o processo de ensino em geral, deve fazer sentido, ser significativo para a criança. O que não implica em simplesmente, apenas esperar o “despertar” da criança para tal. É preciso, pois, que o professor provoque nas crianças com deficiência a necessidade de aprendizagem de novos conceitos, de novas condutas.

Shimazaki (2006, p.172), ao realizar sua pesquisa com jovens e adultos com deficiência intelectual, que frequentaram por mais de 5 anos a educação especial (classe e escola especial) e que eram considerados alfabetizados, todavia obtiveram “a aquisição de leitura e escrita de forma descontextualizada sem que se importasse com práticas sociais”. Após a pesquisadora realizar atividade docente com estes alunos no período de 8 meses, centrada principalmente na função social da escrita, com a exploração de diferentes tipos de textos, pode verificar como resultado que esses alunos são capazes de aprender e de aplicar as aprendizagens no seu cotidiano e ter transformadas suas funções psíquicas, de elaborar análises e sínteses.

Assim, eles [alunos] puderam desprender-se de uma relação mecânica com a escrita, cujas principais atividades demonstradas pelos alunos foram cópias e a leitura sem sentido, para aproximarem-se de uma nova concepção de escrita, agora fundamentada na construção de sentidos práticos para a vida. (p.170).

Um ensino restrito às “limitações” das crianças possivelmente inscreverá em seu desenvolvimento continuidades e colocará ao professor o papel amenizador de deficiência e não de protagonista na história escolar dessas crianças.

Em continuação aos feitos de Antipoff, temos que a sociedade Pestalozzi, funda também a Escola da Fazenda do Rosário, em 1940, em Minas Gerais. Nesta escola objetivava educar e reeducar as pessoas abandonadas e também com deficiência. Nas atividades pedagógicas desenvolvidas, segundo Campos (2003), se apoiava no método de experimentação natural, em que preconiza a liberdade de experimentar, com destaque para “[...] liberdade de escolha do educando, a atividade consciente, a sociabilidade e a tomada de decisões em grupo.” (p.224). Optava pela cooperação, pela constante ajuda mútua entre os

que faziam parte da Escola e, defendia a autonomia do aluno, a consideração à diferença e a atitude democrática.

Além do apontado pela autora nesta escola havia a primazia de que houvesse atividades teóricas e práticas, organizadas em grupos de tarefa. As atividades práticas, compreendiam, dentre outras o artesanato, a costura, horta, jardim, serviços domésticos, carpintaria, construção, eletricidade, o trabalho com máquinas e treinamento quanto ao uso do dinheiro. “Nessa época, a autora abandona a opção por classes seletivas, que havia defendido para as escolas públicas nos anos de 1930, e decide incentivar a reunião de crianças de variados níveis intelectuais e tipos de habilidades nas salas de aula do Rosário.” (CAMPOS, 2003, p.224).

A realização da atividade de trabalho com os alunos em escolas especiais, compreendida pelo exercício e preparação para o mesmo, no que hoje conhecemos por oficinas protegidas, por exemplo, não foi apenas uma prática instituída no século XX, como já exemplificamos também ocorrera com o Instituto para Meninos Cegos na França, cuja aceitação do aluno nessa instituição estava reservada à sua capacidade de trabalhar. Já se encontrava nos asilos, afirma De Carlo (2001, p.24, destaque da autora), como forma de tratamento moral a introdução do trabalho. Este era considerado um importante recurso terapêutico de ocupação, recreação, “[...] pretensamente ‘ressocializante’ por favorecer a aprendizagem da ordem e da disciplina e como forma de rentabilização econômica [...]”.

Como fundamento de seu crescimento e fortalecimento as Sociedades Pestalozzi existentes no país se unem e concretizam em 1971 a criação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil, numa vigência dessas instituições até a atualidade.

Na “mesma linha” de atendimento das pessoas com deficiência intelectual e múltiplas das Sociedades citadas, temos a fundação em 1954, no Rio de Janeiro, das chamadas APAES- Associação de Pais e Amigos dos excepcionais e, a partir dessa instituição foram criadas muitas outras APAES, multiplicando-se por todo o país, como se vê na realidade de hoje.

As APAES se configuram como movimento nacional, composto de entidades filantrópicas sem fins lucrativos. Kassar (1999) expõe que essa instituição tem seus parâmetros na organização fundada em 1950 nos Estados Unidos a *National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América*, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais.

A Federação Nacional das APAES<sup>46</sup> expõe, que no Brasil, houve uma mobilização social, que se empenhou em “prestar serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessitassem”, a serem prestados nas suas instituições “[...] constituindo uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, que hoje conta com cerca de 250 mil pessoas com estes tipos de deficiência, organizadas em mais de duas mil unidades presentes em todo o território nacional.” (s/d, s/p). Assim, emanam as associações de familiares e amigos das pessoas com deficiência “[...] que se mostraram capazes de lançar um olhar mais propositivo sobre as pessoas com este tipo de deficiência.”

De acordo com essa Federação, as instituições filantrópicas, as quais a constituem, “convivendo com um Estado despercebido das necessidades de seus integrantes, tinham a missão de educar, prestar atendimento médico, suprir suas necessidades básicas de sobrevivência e lutar por seus direitos, na perspectiva da inclusão social.” (s/d,s/p).

Com a declaração da Federação das APAEs percebemos que o trabalho realizado nessas instituições seguem na mesma lógica das Sociedades Pestalozzi, dadas as compreensões de deficiência e da educação escolar que deveria ser creditada a essa limitação inerente aos sujeitos que a possuem, ao contexto social e político no qual essa modalidade de ensino se insere, nos dispensando da repetição de como se organiza o atendimento e a atividade docente nestas escolas.

Como assegura Shimazaki (2006) na atividade docente com pessoas com deficiência, o letramento, ainda não se configura como uma preocupação, pois pessoas com tal diagnóstico, mas com capacidade, com potencialidade para obter avanços não têm tido essa oportunidade. Lembramos contudo que, a prática docente “[...]depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adaptadas por outros professores e por regulações organizacionais” (MIRANDA, 2003, p.26).

Observamos um contínuo crescimento da educação especial e a crescente preocupação com a oferta da mesma, o que não ocorreu em paralelo e na mesma proporção com a preocupação de que estes alunos tivessem acesso a um processo de escolarização, haja vista a compreensão limitada à esfera orgânica.

Gradativamente a educação de deficientes vai se configurando em educação especial, com os processos de sua ampliação, ainda se manteve distante de atender toda a demanda de alunos existentes.

---

<sup>46</sup>As informações encontram-se divulgadas no site oficial da Federação Nacional das APAES, disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/#/artigo/2>. Acesso em: setembro de 2015.

Embora o atendimento de deficientes tenha se iniciado no século XIX e viesse crescendo gradativamente, foi a partir da década de 50 que a educação especial sofreu processo mais intenso de ampliação, passando a incluir distúrbios, desajustes e inaptações de diversas ordens, que iria culminar, na década de 70, na instalação de um verdadeiro subsistema educacional, com a proliferação de instituições públicas e privadas de atendimento ao excepcional e na criação de órgãos normativos federal e estaduais. (BUENO, 2004, p.49)

A partir de 1960, vemos crescer no Brasil as discussões em torno da deficiência, manifesta pelos movimentos sociais de luta pelos direitos das pessoas que a possuem. Passa a haver maior preocupação dos governos, com Campanhas tais como: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). De acordo com Mazzotta (2005), no caso, a CADEME tinha como objetivo promover em todo território nacional, o treinamento, a educação, a reabilitação das pessoas consideradas como deficientes intelectuais.

As legislações passam a contemplar e fundamentar a educação das pessoas com deficiência. Cabe lembrar que no início da década de 1960 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 4.024/61), e na década de 1971, a LDB n.5.692/71. Estas abrangem também a Educação Especial, especificando o direito a integrar-se na comunidade, devendo a educação dos “excepcionais” se enquadrar, dentro do possível, no sistema geral de educação (BRASIL, 1961; BRASIL, 1971). No entanto, na Educação Geral estaria incluída a Educação Especial. Mesclam-se e ao mesmo tempo separam-se a educação normal e a especial. Para Jannuzzi (2004), essas leis representaram a busca por realçar um segmento e tentar fazer-lhe alguma “justiça”, ainda que com poucos resultados.

A implementação de tais leis não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Com a criação do Centro Nacional da Educação Especial (CENESP), em 1973, decorre avanços no processo de institucionalização da educação especial em nosso país. Este torna-se órgão responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. (BRASIL, 2008a).

Sobre a organização e oferta da educação especial para as pessoas com deficiência, principalmente das com deficiência intelectual, uma característica importante foi a da

ausência do Estado e a abertura para outras esferas administrativas, como a privada, de que se ocupassem da educação desses alunos, como se explicita na LDB n. 4.024/61. Em consonância a isso citamos o título X ao destacar que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberia dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções”. Podemos verificar o incentivo às iniciativas privadas que visassem abarcar a educação de alunos com dificuldades de acompanhar o ensino regular.

Bueno (1997, p.173) expressou que a ampliação dos serviços de atendimento oferecidos às pessoas com deficiência pautaram-se numa concepção cingida a irreversibilidade, a imutabilidade da anormalidade o que “[...] contribuiu decisivamente para a manutenção de uma visão assistencialista, que colocou-os no rol da filantropia e da caridade pública, excluindo o atendimento do anormal da discussão sobre os direitos de cidadania.”

Essa tendência à privatização ocorreu em consonância com as relações estabelecidas no modo de organização capitalista. Com a difusão dos ideais do liberalismo e da necessária modernização da sociedade, propaga-se valores tais como o individualismo, a produção de lucros, a liberdade individual, os quais envolvem a livre afluência da prestação de serviços, da economia, da sociedade. Além disso, encontra-se a “[...] exaltação da “livre concorrência” e de valorização das iniciativas privadas. Nesse contexto, a concomitância entre os serviços públicos e privados é comum, inclusive no setor de serviços sociais” (KASSAR, 1999, p.21, destaque da autora).

A autora prossegue em suas discussões e explana sua compreensão acerca do público e do privado “[...] delimitar os conceitos de “público” e “privado” consiste em uma tarefa bastante difícil no movimento da história, visto que seus contornos e limites muitas vezes se desfazem na dinâmica da sociedade”. (p.21). Isso em resultado, dentre outros fatores, “da dinâmica na luta de interesses de segmentos sociais” (p.22).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996) em seus Art. 19 e 20 compreende-se que as instituições de ensino de diferentes níveis, estão classificadas nas categorias administrativas definidas como públicas, sendo as “criadas e incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público” e as privadas compreendidas como “mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. Nestas últimas encontram-se as categorias de particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Nesta linha, muitas das escolas especializadas para pessoas com deficiência, encontram-se portanto, dentro da categoria de privadas. Elucidamos o que isso pode significar, a partir das análises de Kassar (1999, p.22, destaques da autora)

[...] as instituições “privadas”, principalmente no setor do atendimento à educação especial como extremamente fortes, com lugar garantido no discurso oficial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento “público”, aos olhos da população, pela “gratuidade” de alguns serviços.

Jannuzzi (1997) define o que se pode compreender por educação pública como aquela que é mantida pelo Estado, oficial, gratuita, controlada pela União, estados ou municípios.

A autora esclarece que na história da educação brasileira verifica-se a abertura para as iniciativas privadas, especificamente a partir de 1930, com a Reforma Francisco Campos, de maneira a facilitar o estabelecimento do setor privado na área educacional. Além disso, na própria Constituição Brasileira de 1988, faz-se menção e regulamentam a distribuição de verbas para o setor privado- na forma de organizações institucionais confessionais, comunitárias ou filantrópicas. Em seu artigo 209 prescreve que “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.” Se reporta também no art. 213 à possibilidade de alocação de recursos públicos às escolas privadas, definidas em lei, desde que “I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;” (BRASIL, 1988).

Nas análises de Jannuzzi (1997), as instituições filantrópicas se consolidaram na prestação de serviços educacionais, principalmente na constituição de escolas especiais, isso pode estar relacionada ao caráter caritativo e assistencial de que se compôs a educação à população mais pobre. Neste aspecto, a autora revela que entre o período de 1959 a 1989 a educação especializada estava sob a competência e responsabilidade em 75% a 80% do setor privado.

Numa relação de que o Estado não cumpre com suas funções, que ausenta-se em sua responsabilidade no atendimento e educação das pessoas com deficiência, abre-se o precedente da entrada e permanência do setor privado em resposta à necessidade dessa modalidade de ensino, principalmente quando se trata de alunos com deficiências consideradas mais graves. “Há assim uma parcial simbiose entre o público e o privado, que permite ao segundo exercer influência na determinação de política pública na área” (JANNUZZI, 1997, p.185).

O Estado descentraliza o seu poder sobre a educação especial para a comunidade, numa redução de gastos com as pessoas com deficiência, o que pode significar:

O fim do protagonismo estatal em matéria de gasto público social equivaleria, nessa perspectiva, ao “fim da política” propagado pelas grandes organizações, movimentos e entidades sociais. Proclama-se agora, a descentralização, não para o bojo da “política” mas, para a comunidade, entendida enquanto pais de famílias que possam participar da promoção e organização da educação de seus filhos. Assim, começa a se delinear a nova função social e econômica atribuída no projeto neoliberal. Em vez de centralizar as políticas sociais, trata-se agora de descentralizá-las para a comunidade. Em vez de planejar e regular todas as ações, trata-se agora de flexibilizar desde a contratação de professores passando por conteúdos, currículos, num exemplo. A estratégia da centralização autoritária que definia procedimentos e aplicava avaliações aos alunos com necessidades especiais, classificando-os e, por esse ato, excluindo-os, é substituída por mecanismos de transferência de responsabilidades a outros organismos sociais. (ROSS, 2002b, s/p).

Neste rol as escolas especializadas sob a tutela do setor privado, na forma de convênios, recebe apoio técnico e financeiro do Estado, e tende a posicionar-se de forma subserviente, mantendo uma relação de não oposição às políticas públicas. Compreendemos as consequências disso, com as reflexões de Ross (2002a, p. 224).

A instrumentalização das entidades mantenedoras das escolas especiais passa a ser decantada pela possibilidade, necessidade de organizar, prestar e vender serviços à comunidade. O resultado do caráter pragmático que se deve imprimir às ações de tais entidades é a despolitização do exercício do seu trabalho, de seus profissionais e dos sujeitos que apresentem necessidades especiais. Em decorrência da despolitização crescente de instituições, profissionais, sujeitos com necessidades especiais e suas próprias filosofias, esses agentes acabam se autonomizando, criando seus vínculos, sua unidade, individualizando suas necessidades e eliminando até mesmo os conflitos. Não há prática política emancipatória onde não possa haver democracia com sujeitos e com conflitos. Quebrados os vínculos entre o movimento organizado, seus profissionais de educação e entre os próprios sujeitos com necessidades especiais, desintegram-se a escola e as práticas educativas enquanto proclamadoras da defesa dos bens públicos sociais fundamentais.

De acordo com Saviani (2010, p.385) “[...] não cabe travesti-las de públicas, seja pela transferência de recursos na forma de subsídios e isenções, seja pela transferência de poder, admitindo-as na gestão e operação do complexo das instituições públicas que integram o sistema.” A afirmativa do autor é muito relevante, pois não comumente encontramos explicações e justificativas para a pequena parcela de presença do Estado nessa modalidade de

educação e a crença de que as escolas mantidas pela filantropia são praticamente públicas, quando na verdade é financiada pelo setor privado, pela comunidade.

Assim como as escolas são invadidas pelo mecanismo de mercado, as comunidades são chamadas a pactuar com o auxílio no financiamento e na realização das tradicionais funções públicas de educação. Tais limites pré-definidos se expressam na forma de única alternativa “para administração efetiva e produtiva” dos recursos educacionais. A privatização desses serviços, a descentralização, a participação da comunidade, a implementação de mecanismos de flexibilização e a desregulamentação das relações de trabalho são decisões legitimadas através de pactos. Estas são “única” alternativa à qual as maiorias são chamadas a aderir. Neste contexto, a comunidade escolar passa a assumir a responsabilidade por realizar funções tradicionalmente exercidas pelos órgãos públicos. (ROSS, 2002b, s/p)

A sociedade passa a assumir o compromisso pela educação especial, em nome do assistencialismo e pela difusão do ideário de que não resta outra alternativa, do contrário as crianças e adolescentes ficarão desassistidas.

Ingenuamente as pessoas se tornam protagonistas de serviços pelos quais não são remunerados ou devidamente valorizados. A mídia, enquanto veículo ideológico e formador de opiniões, toma essa inversão de papéis como única alternativa para a solução dos problemas sociais, buscando a adesão de todos para assumir responsabilidades delegadas pelo Estado. (ROSS, 2002b, s/p).

As análises preliminares apontam para a tendência ao longo da história de organização da educação especial do setor privado assumir a educação especializada, principalmente quando se trata das escolas.

Em relação a proliferação dos ideais de que o setor privado proporciona escolas estruturadas às pessoas com deficiência, com melhores condições, implicam na percepção de Ross (2002b, s/p.) a perspectiva de que

A redução do aparato público de atendimento na área da educação especial possibilitaria às pessoas com necessidades especiais a oportunidade de exercerem seu “*empowerment*”, estabelecerem escolhas nos diversos processos sociais dos quais possam vir a participar. Essas pessoas deixariam de ser vítimas do assistencialismo e caridade públicos, resolvendo suas necessidades no âmbito das relações privadas. O “intervencionismo estatal” na educação especial provocaria, além da segregação dessas pessoas, a anulação de sua individualidade.

Podemos perceber o quanto a Educação Especial ainda está sob a tutela do setor privado, mantendo sua tendência na história de sua constituição, quando se fixa nas informações fornecidas pelo próprio Estado.

O Ministério da Educação, por meio de pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira, divulgou as sinopses estatísticas da educação básica e, de acordo com os números de matrículas de alunos caracterizados com Necessidades Educacionais Especializadas (NEE) em escolas exclusivamente especializadas. Nestas sinopses constatamos que no Brasil em 2013 eram 163.968 alunos, sendo que desse total 135.879 (82.85%) estavam em escolas definidas, quanto à dependência administrativa, como privadas. (MEC/INEP/DEEP, 2013).

No Paraná, num total de (78.544) matrículas de alunos com NEE, destes 37.908 encontravam-se nas classes comuns do ensino regular e 40.636 nas escolas especializadas e/ou classes especiais. (MEC/INEP/DEEP, 2013). Dos alunos com NEE matriculados nas classes comuns do ensino regular no Paraná (37.908), ao contrário do número verificado nas escolas especializadas, apenas 4.1% (1.549) estão em instâncias privadas e os demais em escolas federais (46), estaduais (19.057) e municipais (17.256).

Na região sul, o Paraná é o estado que mais tem alunos com NEE matriculados exclusivamente nas escolas especializadas (35.402). Em relação aos demais estados nacionais, está abaixo apenas de São Paulo (43.201). Além disso, estavam matriculados nas escolas especializadas paranaenses privadas 33.311 alunos, ou seja, em 94% dos casos, eles não estavam em dependência direta da esfera federal, estadual ou municipal, numa manutenção da história de segregação dessas pessoas e, da ainda pouca presença do Estado na responsabilização dessa modalidade de ensino. (MEC/INEP/DEEP, 2013).

Na medida em que se desencadeou o processo de expansão da educação especial, o Estado, no caso o Estado do Paraná e alguns outros, passaram a estabelecer junto a essas ONGs convênios que garantiam o pagamento dos vencimentos de um determinado número de profissionais que trabalhassem na Educação Especial. A vinculação institucional com o Estado, através da figura dos convênios, contribuiu para a manutenção do caráter segregador do trabalho pedagógico de um lado e de outro, para submissão política dessas organizações aos interesses clientelísticos do Estado. Tal submissão impedia-os de organizar e apresentar agendas contestatórias e reivindicativas para as necessidades reais de seus alunos e de seu trabalho, tornando as pautas de contestação mero referendo de relatórios e número de alunos atendidos. (ROSS, 2002a, p.222).

Bueno (2004, p.120) reflete sobre a ampliação da rede privada de atendimento às pessoas com deficiência. Discorre que isso revela a importância crescente que essas instituições demarcaram na história de educação dessas pessoas, as quais também, pela sua organização nacional tiveram peso nas políticas de educação especial “[...] pela qualificação técnica das equipes de algumas entidades assistenciais de ponta [...] e das empresas prestadoras de serviços de alto nível (ao contrário das escolas públicas, que enfrentavam o grave problema de falta de condições de trabalho) [...]”.

Além dessas explicações o autor aponta para as diferenças que foram delimitando o ensino das pessoas com deficiência para as classes antagônicas:

[...] foi a distinção crescente entre as entidades filantrópicas-assistenciais, que se dirigiram à população deficiente oriunda dos extremos mais baixos da classe média e das classes baixas, e as empresas prestadoras de serviços de reabilitação e educação, voltadas à população de poder aquisitivo elevado e que, no âmbito da educação especial, representou a concretização do processo de privatização que ocorreu no país nos campos da saúde e da educação. (BUENO, 2004, p.120).

Portanto, a educação especial para os pobres esteve muito mais no âmbito do setor privado, mas que diferentemente do privado, que atendeu a elite – e, que como vemos na mídia, não cessam os exemplos de sucesso, de autonomia, de autorregulação da conduta, de apropriação de cultura, da arte, da filosofia, de desenvolvimento das funções psicológicas superiores – não conseguiu, com a maioria de seus alunos e com um trabalho docente nesse limite (sem sentido aos alunos, descontextualizado), ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade, mantendo sua dependência dessas instituições por longo período de sua vida.

Nas análises de Bueno (1997, p.178, destaque do autor) que se propõe a contrapor uma visão idealista, a qual concebe o desenvolvimento da educação especial definida como moderna “reflexo da democratização das relações sociais como fato “natural” da sociedade urbano industrial”. Em outra perspectiva, compreende que,

Se por um lado, a sua constituição não pode deixar de ser considerada como avanço em relação a outras formas de organização social, por outro, esta mesma sociedade produz uma série de problemas que não podem ser consideradas como meras deformações de uma sociedade que se pretende harmônica, mas, inversamente, como conflitos e contradições que são integrantes, indissociáveis e inerentes a ela, e que demandam análise crítica na busca de sua superação. (p.178).

Bueno (2004) explica sobre o processo de democratização de acesso às pessoas com deficiência à escola, numa crítica ao modo como foi se efetivando e o que representou

[...] o percurso histórico da educação especial respondeu a uma série de interesses [...] crescente privatização, seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, seja pela influência que essas instituições têm exercido; [...] incorporação de concepções sobre o conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentais à própria construção sócio-histórica e que trazem, no âmbito da educação especial, consequências nefastas, pois analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes socioeconômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do *aluno diferente*, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação. (p.123-124, grifos do autor).

Com os apontamentos e discussões tecidos compreendemos que a análise da historicidade de atendimento das pessoas com deficiência revela, dentre outros, a constituição de uma educação escolar regular, que em seus limites e dificuldades, engendrados numa sociedade de desigualdades e de individualização dos problemas sociais suscita a necessidade da educação especial. Necessidade essa, que caminha em concomitância às relações sociais históricas produzidas com as pessoas com deficiência (fortalecidas no modelo de sociedade capitalista), em que sobressaem as que vislumbram-nas a partir de estereótipos cindidos ao orgânico e a uma indelével impossibilidade de ser sujeito na história, de se apropriar de algum modo, do que a humanidade já construiu. E, sob tais relações históricas vemos constituída a atividade docente na educação especial – nos limites propositivos das políticas, da própria educação escolar, das relações de produção e de alienação numa sociedade cuja lógica de funcionamento se abanca na exclusão e defende uma educação compensatória – que se concretiza ainda, como vimos, em um ensino restrito e distante de gerar mediações para as transformações da realidade educacional e social dos professores e dos alunos com deficiência.

Diante de tais constatações trazemos a seguir a Psicologia Histórico-Cultural, como uma possibilidade de compreensão do indivíduo, deficiente ou não, professor ou aluno, como sujeito cultural e, com a defesa da constituição social do psiquismo e da possível intervenção sobre a mesma, enquanto potencial desenvolvente.

#### **4 O processo de humanização<sup>47</sup> do professor: a Psicologia Histórico-Cultural como caminho para superação de perspectivas reducionistas**

O processo de torna-se humano é objeto de muitas indagações, explicações, estudos, com os quais, procura-se compreender sua origem, processos, continuidades, descontinuidades, perspectivas, possibilidades, influências, dentre outros. Delineamentos estes, abarcam questões que acompanham o homem por muito tempo, buscando decifrar a complexa saga da construção humana, tais como: qual a base da constituição humana? O homem nasce humano? Como se realiza o processo de tornar-se humano? Este é um processo natural, ocorre desde o nascimento, desenrola-se da mesma forma com todos? A cultura, a vivência em sociedade pode contribuir para esse processo; de que modo? E o fazer-se professor nesse processo está imune às questões anunciadas?

Compreender o homem em suas possibilidades de desenvolvimento e formação é uma busca não apenas da atualidade, ainda que as inquietações sobre o ser humano é muito antiga. As respostas, nem sempre conseguem ser atendidas em sua totalidade, abrangem um processo histórico de questionamentos, transformações, descobertas, desenvolvimento de ideias, de estudos, da proliferação de conceitos e de abordagens teóricas diferentes, imersos nas mais diversas culturas, ideologias, nas condições materiais de existência humana.

Ao investigar o processo de tornar-se humano, combustível essencial para compreender os sujeitos professores, embreados pelas mais diversas variantes históricas, biológicas, culturais, econômicas, sociais, nos aproximamos de suas formas de ser, de aprender, de se comunicar, de criar e recriar, de produzir-se e de produzir a e na sociedade em que vive.

As indagações iniciais nos instigam a trazer explicações sobre o processo de tornar-se humano, da composição de suas características enquanto ser único, semelhante, diferente, particular, genérico, que é, essenciais à compreensão de ser professor, a priori como ser composto da humanidade histórica. E, em meio a diversas possibilidades de elucidação dessa questão, o faremos a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentados

---

<sup>47</sup>O processo de humanização, de tornar-se humano, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural ocorre ao longo da vida em sociedade e, envolve que o ser se aproprie da cultura e de tudo o que houve de desenvolvimento e se constitui como expressão cultural da sociedade, como produto histórico-cultural. É, pois, isso que defendemos quando nos referimos ao processo de humanização do professor. Tal ênfase se justifica por encontrarmos processos de alienação em nossa sociedade os quais dificultam e, por vezes, impedem esse processo de apropriação.

nas concepções de que os sujeitos se constituem socialmente, possuem uma historicidade, de que suas particularidades são engendradas em meio a condições reais, materiais e objetivas de existência, com as quais se formam homem, mulher, professor (a), aluno (a), médico (a), pais, em suas infinitas possibilidades de constituir-se.

Assim, nosso sujeito de pesquisa o professor, antes de assim se constituir em sua atividade docente, se faz humano a partir das relações de suas características biológicas com o social, em que este, na produção material – em atividade de trabalho, pode ter alavancado seu desenvolvimento e suas (im)possibilidades de ser humano.

A Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no método do materialismo histórico-dialético, constitui-se numa ferramenta imprescindível na elaboração deste estudo que enfatiza o trabalho do professor na educação especial, por compreender os sujeitos, a vida humana, articulados às contradições próprias do momento histórico, às condições objetivas de vida na totalidade social.

A fim de compreender os professores (as) enquanto sujeitos históricos, sociais, em seu trabalho, com o qual se constitui e colabora essencialmente para a compleição da particularidade de outros seres, nos remeteremos aos principais conceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, que contribui em nosso intuito de refletir sobre o tornar-se humano, o tornar-se e ser professor da educação especial. Os sujeitos podem ser compreendidos em sua singularidade na medida em que são contemplados em sua totalidade social e histórica, a qual determina e concebe sentido à sua singularidade.

Na busca por compreender de modo científico o tornar-se humano é importante considerar o processo de relação da ciência com a sociedade em conexão ao seu momento histórico de produção.

Como desmistificam Silva e Cambaúva (2009), é preciso considerar a história de produção da ciência, ou seja, levar em conta que a mesma não surge de forma isolada ou casuisticamente, exclusivamente em razão das ideias, da capacidade de conhecimento do homem. O homem não é um mero registrador dos fatos e estes não existem independentes da ação humana. O homem e a ciência se fazem na e pela história.

Assim, ao conjecturar a Psicologia Histórico-Cultural, nos reportamos a Escola de Vigotski<sup>48</sup>, no que se refere aos trabalhos de Lev Semenovich Vigotski<sup>49</sup> (1896-1934) e de

---

<sup>48</sup>Em relação a utilização do termo Escola de Vigotski, justifica-se pela possibilidade do mesmo congregar trabalhos desenvolvidos por muitos dos colaboradores de Vigotski, bem como dos continuadores de seus estudos.

<sup>49</sup>Vigotski, na década de 1930, formulou teorias sobre o desenvolvimento da psique humana sustentadas por um enfoque histórico. Para tanto, considera as implicações socioculturais e ao mesmo tempo os limites e as

seus principais colaboradores tais como Alexander Romanovich Luria<sup>50</sup> (1902-1977), Alexis N. Leontiev<sup>51</sup> (1903-1979). Vigotski nasceu na Bielorrússia, onde passou sua infância e juventude e foi um estudante sobressaliente. Em Moscou realizou seus estudos universitários em direito, história e filosofia. Entre 1917 e 1924, lecionou Literatura e Psicologia em Gomel, e depois desse período adentra em seus estudos sistemáticos, nos quais tem auxílio de estudantes e colaboradores, realizando uma série de pesquisas e conferências em psicologia. Em 1924, muda-se para Moscou a convite do Instituto de Psicologia de Moscou, nos anos posteriores, une-se, dentre outros, com Luria e Leontiev formando a Escola Vigotskiana e, até 1934, vivencia anos que se caracterizaram como “[...] altamente densos e produtivos para Vygotsky” (WERTSCH<sup>52</sup>,1988, p.27).

Vigotski abordou em suas teorias temas como a relação entre pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da educação formal no desenvolvimento. Dedicou-se a desenvolver resoluções que pudessem enfrentar problemas práticos para a psicologia, como a do grande analfabetismo que viviam na antiga Rússia. No intento de resolver as situações práticas da realidade de seu país fundou em Moscou o Instituto de Defectologia<sup>53</sup>, onde se dedicou a estudar a deficiência e problemas de aprendizagem.

O momento histórico e cultural que viviam estes estudiosos, em que a Teoria Histórico-Cultural se desenvolve, nos anos pré- e pós- Revolução Russa de 1917, apresentava grandes desafios, que não se deu à parte de um contexto histórico de “batalhas” na busca por profundas transformações e pela edificação da sociedade socialista.

possibilidades do cérebro e das funções psicológicas superiores para com este desenvolvimento (DAVIDOV; SHUARE, 1987, tradução nossa). Tal desenvolvimento humano ocorre sempre em um processo mediado, revolucionário. Vigotski, em sua jornada de estudos, de vida, ainda que limitada aos 37 anos, com sua intensa produtividade teórica, tornou-se um cientista revolucionário em sua época e contexto; foram mais de 180 trabalhos em 10 anos de estudos na psicologia. Em seus últimos anos de vida, mesmo sob os ataques de tuberculose, escreve a um ritmo acelerado.

<sup>50</sup>Luria, realizava estudos com o intuito de decifrar as bases materiais do fenômeno psicológico humano, então, une-se a Vigotski (e a seus fundamentos marxistas) a fim de responder aos questionamentos que propunha. O fundamento básico de suas hipóteses é de que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem, são estruturados em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2006).

<sup>51</sup>Foi um dos importantes psicólogos a trabalhar com Luria e Vigotski. Dentre seus estudos destaca-se a compreensão sobre a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, apoiado pela teoria marxista do desenvolvimento social. Estuda especificamente as relações entre evolução, as transformações, o desenvolvimento das funções do psiquismo humano, e a assimilação individual da experiência histórica. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2006).

<sup>52</sup>A obra deste autor encontra-se em Espanhol e, a tradução da mesma, para os fins deste estudo, é nossa.

<sup>53</sup>Como explica Wertsch (1988) este termo russo era utilizado nos estudos da época, a fim de referir-se à ciência em que o objeto de investigação relacionava-se a uma gama de “incapacidades” (deficiência auditiva, mental, visual etc.), ao defeito. Barroco (2007) complementa que a defectologia foi criada com base no sistema educacional geral, refletindo as boas e más qualidades do mesmo e os valores do contexto social.

Assim, necessidades concretas de revolução material suscitavam e conduziram a uma revolução também na ciência, na cultura, bem como na concepção da psicologia humana. Neste cenário, viu-se a necessidade de pensar uma psicologia que pudesse contribuir para o avanço e melhoria de vida das pessoas dessa sociedade.

Diante deste contexto, de acordo com Tuleski (2009), é que Vigotski empreendeu a insistência em superar a “velha psicologia” e com ela a dicotomia entre mente e corpo, numa síntese desses componentes da pessoa humana. Esse dualismo explicitava uma crise na Psicologia, uma luta entre as tendências materialistas e idealistas. Para tanto, dedicou-se a estudar os elementos que historicamente influenciaram na consolidação da Psicologia e trouxe para ela o método do materialismo histórico e dialético de Karl Max e Friedrich Engels (1820-1895).

Tais reflexões são explicitadas no seu texto “O significado Histórico da crise da Psicologia de 1927”. Vigotski, “opondo-se aos estudiosos de sua época, procura demonstrar os elementos da crítica e da análise das teorias existentes para construir uma nova psicologia” (TULESKI, 2009, p.55). Escreve então, uma crítica filosófica aos fundamentos teóricos da psicologia.

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

Pensar numa psicologia em comunhão com as transformações históricas significava abandonar o determinismo biológico (idealismo da sociedade burguesa) e fazer do homem o sujeito dessas transformações. Neste aspecto, a importância do método materialista-histórico, se pautava no fato de que “apenas com a análise das contradições e da dinâmica das relações sociais, ou seja, através do método marxista, seria possível enxergar além das aparências” (TULESKI, 2002, p.92). O método concebeu a possibilidade de abranger questões sociais, culturais em que o homem pudesse ser compreendido no contexto de suas relações, consideradas essenciais para determinar sua forma de ser e de agir com o outro e no mundo.

Apesar dos esforços da escola de Vigotski em constituir uma psicologia marxista, assinala Duarte (2001), que a mesma ainda está em processo de construção, constitui-se de uma tarefa histórica. Além disso, como expõe Vigotski, reconhecer ou denominar uma psicologia como marxista não implica necessariamente buscar as relações dos estudos

realizados naquela, com os pensamentos de Marx. Uma psicologia adjetivada de marxista empreende o compromisso da mesma em compreender os processos psíquicos como histórica e socialmente produzidos, de maneira a apreender o método de Marx na análise da psique, outro sim, do mesmo modo como ele desenvolveu a análise da sociedade capitalista – como resultado de um processo histórico. Vigotski advertia que não era “papel dos psicólogos formular coletâneas de citações de Marx e Engels sobre diversos aspectos da psicologia humana, mas sim introduzir na ciência psicológica o método marxista.” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2006, s/p).

Vigotski enfrentou, portanto, até seus últimos dias, o desafio em construir uma nova psicologia, que abarcasse a sociedade e o homem em transformação e, que, mais do que descrever, pudesse compreendê-lo no conjunto de suas relações e das condições materiais de constituição. É este o desafio que se coloca à Psicologia Histórico-Cultural da atualidade.

A Psicologia em que nos fundamentamos, destaca-se por colaborar para a superação de uma visão reducionista de ser humano, na medida em que define-o como objeto de estudo, a partir do contexto histórico-social da humanidade, como produto das relações sociais mais amplas.

Considerando a contextualização, ainda que breve, da Teoria Histórico-Cultural na sociedade russa e situando seu principal proponente se reforça a fundamental importância de sua base e referencial materialista histórico-dialético para a compreensão do homem e de seu desenvolvimento, tornando-se uma ciência da vida concreta dos indivíduos.

#### **4.1 O tornar-se humano: processos de vir-a-ser constituídos histórica, cultural e socialmente**

Sob os auspícios da Teoria Histórico-Cultural, como já apontamos, eleva-se a necessidade em historicizar o fenômeno em pauta de análise, apresentando-o no seu processo de constituição. Neste aspecto, ao conjecturar o professor no que tange ao seu trabalho na educação especial, defendemos que no processo de tornar-se profissional, forma-se também como ser humano e carrega ao longo dessa constituição a história de desenvolvimento da humanidade na qual são formados os papéis de homem, mulher, de professor, de aluno, de trabalhador etc.

Como explica Doria (2004, p.37, destaque do autor), desde Marx havia a busca por concretizar a pesquisa científica sob as bases do materialismo histórico. Neste aspecto, a

Escola de Vigotski, os pesquisadores e autores soviéticos, tinham o desafio em contemplar a historicidade, considerada fundamental para superar, tanto perspectivas “idealistas e metafísicas da verdade quanto das ‘materialistas ingênuas’ que viam a verdade como dado imutável [...] e não levavam em consideração a mudança do mundo”.

As questões exacerbadas implicam no dualismo que ainda se defronta a psicologia (mente-corpo), Vigotski alicerçado em Marx, propôs a superação desse dualismo, numa consideração das inter-relações, da unidade dialética destes opostos. As discussões sobre as inter-relações entre a história natural (biológica) e a história humana, traziam a defesa da natureza única, da unidade da história natural e humana, por serem contíguas. Para melhor compreensão dessa afirmação apoiados em Doria (2004, p.40) destacamos que:

[...] a história que é feita por nós [a história humana] distingue-se da história que não é feita por nós [a história natural]. A separação entre as duas histórias não é absoluta, já que a história que não é feita por nós é um importante fator de determinação da história que é feita por nós; e, além disso, a história que não é feita por nós é determinada em medida minúscula, mas crescente pela história que é feita por nós.

Quando afirmamos sobre a importância e necessidade em considerarmos o professor sob a ótica de sua historicidade, caminhamos na contramão da tentativa de naturalizá-lo, de tomá-lo como ser determinado incondicionalmente pelo mundo da natureza, pelo mundo das coisas, ou seja, produto de uma natureza cíclica, um ser passivo, que apenas adapta-se às condições que lhe são postas, conforme sua natureza; o que retira-lhe a perspectiva de criador, de produtor da sociedade, de si, da cultura, suas possibilidades de vir-a-ser.

Com isso, defende-se a primazia da dinâmica do processo de constituição do ser humano, em que natureza e social historicamente tem seus papéis, que o definem, que lançam o sujeito ao desenvolvimento, na vida em sociedade, interpondo desafios que engendram o biológico e o social, de maneira que se inter-relacionam num processo de superação.

Entretanto, esse processo não pode ser compreendido como resultado do equilíbrio entre as forças biológicas e sociais, ao invés disso, é produto do conflito entre as necessidades que se interpõem na vida social e as condições biológicas, digo de condutas naturais, as quais elevam o homem aos comportamentos pelas formas culturais de conduta, em que simultaneamente negam-se, afirmam-se e transformam-se (*numa superação*) as formas naturais do comportamento do homem.

A formação de todo ser humano, deve ser pensada à luz do princípio de que ela decorre de “um processo que sintetiza de forma dinâmica um conjunto de elementos

produzidos na história” (DUARTE, 2013a, p.6), na vida material do próprio homem, da sociedade.

Duarte (2013b, p.26, destaques nosso), baseado no marxismo, afirma que a Psicologia histórico-cultural deve ser compreendida sob a ótica do “movimento dialético entre a *atividade humana* objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a *atividade dos sujeitos* [...]”. Por meio das atividades, os sujeitos sociais, neste caso, os professores, desenvolvem-se, incorporam à sua vida, à sua vivência as objetivações historicamente edificadas pelo gênero humano. Nesse processo, as mediações com outros homens e com suas produções promovem a humanização.

Todavia, Vigotski e seus continuadores não negam a existência do biológico, enquanto partícipe do processo de constituição dos sujeitos. Explicitam que nesse processo o homem detém o que eles chamam de dupla natureza, ou seja, uma material/biológica e outra histórica/cultural; em que, a segunda emerge da primeira, mas, todavia, supera-a por incorporação ao longo do desenvolvimento histórico-cultural. Compreendemos que as mudanças, a passagem de uma condição a priori orgânica, biológica, para a condição de ser social não emana de processos e formações naturais ou de forma contínua, em que se confundem o natural e o histórico, o natural e o cultural, o biológico e o social. (VYGOTSKI<sup>54</sup>, 2000).

Trata-se de um processo revolucionário, com movimentos dialéticos (entre o natural e o cultural), numa dinâmica e complexa relação, em que o homem é determinado historicamente em atividade no mundo material. “Sua vida e seu trabalho acabam evidenciando sua tese: a constituição social da personalidade individual e as condições de possibilidades de protagonismo do sujeito, forjado na história das relações sociais.” (SMOLKA, 2009, p.132). As fundamentações trazidas pela teoria histórico-cultural, nos possibilita compreender, dentre outros que, o modo como o professor na educação especial realiza a atividade docente não se revela a parte das relações históricas e materiais produzidas, nem tão pouco, as possibilidades de promover um trabalho diferenciado – com a mediação de uma educação sistemática pautada nos conhecimentos científicos –, se faz distante destas relações. Assim, é preciso desvelar tais relações e promover a compreensão de sua constituição e do importante papel do professor nesse processo.

---

<sup>54</sup>A obra deste autor encontra-se em Espanhol e, a tradução da mesma, para os fins deste estudo, é nossa.

Voltando à análise ao processo de constituição humana Vygotsky e Luria (1996, p.151), esclarecem que esse é fruto de evolução complexa que envolve a combinação de ao menos três trajetórias:

*A evolução biológica* desde os animais até o ser humano, a da *evolução histórico-cultural*, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (*ontogênese*), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural. (destaques nosso).

Vygotsky e Luria (1996), numa apreciação dialética do desenvolvimento natural e cultural, destacam que compreendem como pontos de virada, ou etapas críticas na evolução do comportamento, do tornar-se humano, *a utilização de instrumentos pelos macacos, o trabalho e os instrumentos psicológicos pelo homem primitivo* e a extrusão, na criança, da linha de desenvolvimento psicológico-natural, que *ascende para a condição cultural*, em que tem seu desenvolvimento marcado pela primazia do social.

A Escola de Vigotski ao conjecturar o desenvolvimento da humanidade para além de uma única instância, postulando-o a partir de (desvinculado de uma trajetória linear), um processo dialético das três linhas apresentadas, em que uma não é simplesmente continuidade da outra, mas incorpora-a revolucionariamente. As explicações possibilitam desnaturalizar o humano apenas enquanto produto de leis biológicas.

Conforme Vigotski, a trajetória da sociedade humana, não se constitui em um único nível de desenvolvimento, decorre de saltos revolucionários qualitativos, não lineares, num longo processo de milhares de anos que envolvem um caminho histórico da humanidade na evolução das espécies, em seus aspectos biológicos – desde os animais (o macaco antropeide), que resultaram na hominização, com transformações do homem primitivo, com a cultura, em homem contemporâneo. Para o teórico não poderiam ser estudadas as linhas de desenvolvimento apresentadas em separado, haja vista, a impossibilidade de se dissociar a unidade biológico/cultural e individual/social. (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Os autores complementam que um processo de desenvolvimento (filogenético, histórico-cultural e ontogênico) compõe a base dialética para o outro processo, de maneira que é transformado em um novo tipo de desenvolvimento, que começa onde acaba o anterior, numa conexão de processos. Todavia, os autores não credenciam a possibilidade de que tais processos de desenvolvimento possam ser localizados ao longo de um mesmo contínuo.

Reforçam que para a compreensão do homem, do psiquismo<sup>55</sup> humano integral, decorre a necessidade do estudo das três linhas de desenvolvimento, no que tange as suas relações recíprocas.

Wertsch (1988) enfatiza que o peso das explicações de Vigotski está nos fatores sociais que operam dentro de um marco biológico, mas que não são reduzidos a ele. O comportamento humano é marcado por traços históricos que ampliam o significado do que é ser humano. Assim, a compreensão do “ser professor”, está para além do que é, de como se faz professor em seu cotidiano, pois abrange ainda, como se constituiu historicamente. O professor seria, portanto, artífice de si mesmo?

Em relação à evolução biológica, que Vigotski também denomina de *filogênese*<sup>56</sup>, segue-se o caminho das raízes de surgimento da espécie humana. Neste segmento de análise o teórico adota o estudo e comparação entre os símios superiores e os humanos. Wertsch (1988) acrescenta que as transformações que levam à transição do primata ao humano ocorre ao longo de mais de 4 milhões de anos.

Nestes estudos, amparados também em outros teóricos e pesquisadores como W. Köhler (1887-1967), em Marx e Engels, Vigotski analisa as diferenças e a evolução biológica das espécies, em que inicialmente havia o predomínio de funções elementares ou naturais, com explicações para a origem do *Homo sapiens* na postura ereta e na liberação das mãos para o trabalho, com o uso de instrumentos. Destacamos a importância em envolver esse processo de desenvolvimento, inicialmente biológico, pois, compreendemos as especificidades humanas na medida em que abarcamos que um ser social surge e se desenvolve, a priori, sobre a base de um ser orgânico.

Na linha de desenvolvimento filogenética, as investigações de Köhler realizada com chimpanzés e gorilas, são essenciais para compreender a característica principal da mesma, quanto ao elo entre o homem e o animal, em que destaca a atividade prática mediada pelo uso de instrumentos. Köhler buscou nos macacos antropóides, vestígios de comportamentos, de formas especificamente humanas. O estudioso ponderava que “a invenção e a utilização de

---

<sup>55</sup>Ao estudar a vida psíquica, a Psicologia Histórico-Cultural tem como princípio orientador a gênese social de todos os processos psíquicos, isto é, considera que estes se originaram, desenvolveram-se e transformaram-se no decorrer da história da sociedade humana. Isso implica que seja considerado o desenvolvimento biológico, de maneira a não negá-lo, todavia versa que este se desenvolve na interação com o mundo, assim, os processos psíquicos *elementares*, de origem natural, transformam-se em processos *superiores*, de origem cultural. Em suma, o psiquismo humano é produto da atividade cerebral e de todo o contexto em que se inter-relacionam os homens.

<sup>56</sup> História da espécie animal humana; trata da natureza biológica humana.

instrumentos<sup>57</sup> constituíam as características mais essenciais e distintivas do comportamento humano” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.59).

A partir dessas investigações os autores tracejam as principais transformações ocorridas na linha filogenética. Revelam que o desenvolvimento dos animais compreende o comportamento dos mesmos através de instintos, em que se aplicam as reações hereditárias, estruturalmente inerentes ao organismo. Atuam na satisfação de necessidades básicas e na adaptação ao meio ambiente que se mantém relativamente constante.

A partir das reações instintivas do animal, aliadas à sua experiência individual, resultado de treinamento ou instrução decorrem os chamados reflexos condicionados, que permitem uma adaptação muito mais flexível do animal ao meio ambiente. Uma forma nova e complexa de combinações de reflexos condicionados resultante da transferência da experiência anterior transforma o comportamento dos macacos, com o aparecimento de reações intelectuais, que Leontiev (2004) chama de psiquismo animal<sup>58</sup>.

O macaco passa a utilizar um instrumento de modo intelectual, ou seja, é capaz de transferir a experiência com um objeto (instrumento)- a vara (para pegar um alimento), para um outro diferente, resolvendo a situação colocada para ele. O intelecto, tratado como uma nova forma de comportamento no macaco, “é o pré-requisito básico para o desenvolvimento da atividade laboral e funciona também como o vínculo entre o comportamento do macaco e do homem” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.84). Com a utilização da vara pelo macaco é

---

<sup>57</sup> Quanto aos instrumentos utilizados pelo homem nas suas ações, em atividade, Duarte (2001, p.118) acrescenta que eles se configuram como um “conjunto de elementos naturais, resultantes de forças da natureza, que, ao passar pela transformação resultante da atividade humana, adquire o significado objetivo de constituir-se em meio para o alcance de determinadas finalidades no interior da prática social”. Assim, um objeto torna-se um instrumento, na medida em que o homem conhece suas características naturais (o objeto é indiferente antes de sua introdução na atividade humana) em que passa a ter um novo significado e quando é inserido na lógica da prática social humana e tem uma função para o homem. Leontiev (2004, p.287, destaque do autor) afirma que o instrumento não é apenas um objeto de forma e propriedades determinadas, é também um “objeto *social* na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas”. Os instrumentos são criados pelo homem ao longo de sua história e lhes serve para dominar os objetos, ou seja, a realidade exterior.

<sup>58</sup>Para este autor o psiquismo animal desenvolve-se com o processo de evolução biológica e obedece às suas leis gerais, pela necessidade dos animais orientarem-se no meio. Diante das necessidades colocadas de adaptação ao meio mais complexo há a diferenciação do sistema nervoso elementar e dos órgãos da sensibilidade. “Cada grau do desenvolvimento psicológico corresponde à passagem a novas condições exteriores de existência para os animais e a um passo adiante na complexidade de sua organização física” (LEONTIEV, 2004, p.64). Para maiores informações sobre o comportamento intelectual, o psiquismo intelectual dos macacos, pesquisar Leontiev (2004).

O psiquismo humano ainda que tenha a sua origem no psiquismo animal, possui propriedades funcionalmente diferentes, traços qualitativamente novos e é regido por leis essencialmente diferentes. “No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico*”. (LEONTIEV, 2004, p.73, destaques do autor). Para o autor o psiquismo sintetiza a história e experiência humana acumulada, está determinado pelas condições sociais, concretas em que vivem o ser humano; o psiquismo pois, reproduz certas características da realidade material e social com a qual os homens interatuam.

possível engenhar, um instrumento em geral, e também o protótipo de diversos instrumentos como lanças, pás.

O uso de instrumentos pelos animais ocorre, sem a intencionalidade de transformar a natureza. O instrumento não desempenha papel considerável na história de desenvolvimento da espécie. Leontiev (2004, p. 287), ao entender o emprego do instrumento pelos macacos revela que essa ação [...] não forma neles novas operações motoras; é o próprio instrumento que está subordinado aos movimentos naturais, fundamentalmente instintivos, no sistema dos quais se integra”.

As explicações de Vygotsky e Luria (1996) envolvem o fato de que os *animais* agem amparados pelas situações práticas experienciadas de modo a não transpô-las, ou seja, produzem para alguma satisfação as quais são suscitadas pelas percepções e sensações básicas, deste modo, se fixam nos limites das experiências passadas imediatas.

O *homem*, por sua vez, “acumula não só sua experiência visual imediata, mas também assimila a experiência social, formulada no sistema de conceitos abstratos” (LURIA, 1986, p.13). Produz para satisfazer suas necessidades e o faz para além da experiência imediata, é capaz de reconstruir sua ação vinculada à exigência colocada e a experiência acumulada. Ao operar num plano abstrato racional, o homem domina outras e novas formas de refletir a realidade, pode adentrar profundamente na essência das coisas e em suas relações. Esta capacidade de transpor os limites da experiência que se apresenta, adquirida pelo homem, é para o autor, a particularidade fundamental da consciência humana. É esse tipo de homem que defendemos ser capaz de constituir-se a pessoa com deficiência.

O grande impulsionador da evolução humana, digo desenvolvimento, refere-se à apropriação de instrumentos, em consonância à possível experiência prévia com a natureza. Os homens diferentemente dos animais criam os instrumentos, utilizam-no e passam para as gerações seguintes o conhecimento sobre eles. Realizam suas ações com os objetos empregando a intencionalidade, o planejamento de como farão para atingir suas finalidades ou parte delas e, o fazem num coletivo, em ações com outros homens. E, além disso, ao apropriarem-se dos instrumentos, agir com eles e sobre eles, formam novas operações motoras, novas aptidões e funções superiores.

Outra diferença que se faz essencial entre os macacos e os homens é que na relação destes com a natureza estão os instrumentos físicos, digo os objetivos, e os simbólicos- a linguagem, que tem a função de mediadores, com os quais compreendemos que as ações humanas são mediadas. Nas interações com os instrumentos criados pela cultura, mediados

por outros homens, decorre a ampliação das possibilidades naturais do sujeito e reestruturam-se as suas funções psíquicas.

Na história de desenvolvimento, ainda que os macacos se utilizem de instrumentos, com indicativo do início do processo de transformação do macaco ao homem, este não se completou, pois não ocorre o “salto para diante que constituiu o processo de transformação do macaco em homem”. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.88). A transição, ou melhor, o salto, seria concretizável, na medida em que o macaco desenvolvesse uma nova forma de adaptação à natureza, ou seja, que ele realizasse a atividade – que é condição essencial de toda vida humana – de *trabalho*, dominando os instrumentos necessários para tal.

Na origem da atividade de trabalho, o seu embrião “[...] existe no macaco sob a forma do desenvolvimento da mão e do intelecto que, tomados conjuntamente, levam ao uso de instrumentos” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.91). Nesse processo de transformação, Vygotsky e Luria (1996), apoiados em Engels, indicam que as mãos se aperfeiçoam, passam a adquirir novas funções, tornam-se órgão do trabalho, pré-requisito para o mesmo e, na medida que assim são utilizadas, também são produto do trabalho, pois mais ainda se desenvolvem. “Pela cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens se tornaram capazes de fazer operações cada vez mais complicadas, para fixar objetivos sempre mais elevados e atingíveis” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.89).

Assim, ao longo do desenvolvimento são colocados problemas, desafios, exigências do mundo externo que vão produzindo mudanças no interno do sujeito, as quais por sua vez também interferem na realidade, no mundo ao seu redor. O homem tem as possibilidades de desenvolvimento engendradas pelas apropriações que realizar nas suas relações com o mundo material, que são sempre mediatizadas pela relação com outros homens, com a sociedade. Para responder às suas necessidades e às exigências colocados pelo meio necessita realizar as aquisições de aptidões e exprimi-las em sua natureza, precisa apropriar-se delas, num processo ativo. Ou seja, o homem reproduz as aptidões e funções humanas, formadas historicamente, de maneira que incorre no processo em que se pode dizer, “[...] o homem atinge no seu desenvolvimento o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie”. (LEONTIEV, 2004, p.180-181).

Em seu desenvolvimento, o homem tem “a seus pés” o mundo da natureza, em razão de sua existência tem uma base biológica, não há, portanto, uma oposição com o mundo social, pois a vida humana não ocorre em independência dos processos naturais, há uma

correlação entre eles, o que implica, como expressa Duarte (2001, p.116-117), a consideração de que ocorre “[...] um salto na passagem da evolução da vida sobre a Terra, como história da natureza orgânica, para a história social. Esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana, como realidade sócio-histórica”.

A compreensão da *segunda linha de desenvolvimento humano – a histórico-social* é discutida por Vigotski, de maneira que o autor não a coloca como uma continuação da filogenética, haja vista que cada processo é conduzido por suas próprias leis. Com o homo sapiens, tem-se a viragem, em que a evolução e as transformações do homem se desprendem cada vez mais da dependência das mudanças biológicas, que a priori constituem-se como lentas e são transmitidas hereditariamente – de geração em geração. “É a nova era da dominação das leis sociais apenas”. (LEONTIEV, 2004, p.174).

A compreensão desta linha nos impele ao processo de desenrolar que transita sobre a história de desenvolvimento *do homem primitivo ao homem moderno*. Destaca-se nesse percurso a apropriação da cultura por instrumentos sociais, através do trabalho, a qual abaliza as diferenças do homem primitivo ao homem moderno. Este último, por meio da apropriação das obras da cultura, mediados pelo outro, tem a possibilidade de desenvolver-se e nesse processo, de resignificar sua vida, de recriar sua experiência, de realizar abstrações, operações e ações mais complexas.

Quanto ao homem primitivo, encontramos provas da ascensão de sua condição natural à condição propriamente humana, em que passa a dominar a natureza dado que suas formas de interagir com o mundo, de memorizar, de comunicar-se, de expressar-se, de realizar operações numéricas, de registrar em seu cotidiano representam o avanço no desenvolvimento humano.

Vygotsky e Luria (1996), em seus estudos, concluem que o homem primitivo, quando comparado ao chamado homem cultural moderno, tinha um desenvolvimento superior de suas funções naturais (audição, visão, tato, resistência física etc.), por serem essenciais a sua sobrevivência em razão do contexto em que viviam. Por outro lado essas capacidades destacadas contribuem para a capacidade de realizar comportamentos elementares para refletir, generalizar, realizar cálculos simples etc.

O homem moderno conquistou a natureza, e aquilo que o homem primitivo fazia com as pernas ou as mãos, os olhos ou os ouvidos, o homem moderno faz com seus *instrumentos*. [...] O homem cultural moderno pode se dar ao luxo de ter as piores capacidades naturais, que

ele amplifica com dispositivos artificiais, enfrentando desse modo o mundo exterior melhor do que o homem primitivo, que utiliza diretamente suas capacidades naturais. Este último derrubava uma árvore a golpes de pedra; o homem moderno pega um machado ou uma serra de mão e faz esse trabalho mais depressa, melhor e com menor desgaste de energia. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.179).

Os autores acrescentam ainda que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do homem cultural ou moderno, tornou suas funções psicológicas diferentes daquelas do homem primitivo.

Em resumo, o citado desenvolvimento psicológico superior gerou mudanças em sua condição psíquica de modo a ampliar sua capacidade de dirigir a atenção de forma arbitrária e planejada; seu pensamento tornou-se abstrato e generalizado, sua capacidade de memorização tornou-se consciente e voluntária e sua percepção foi expandida tornando-se mais profunda.

Há um nível qualitativamente novo de funcionamento psíquico. As mudanças ao longo do desenvolvimento, alargadas no processo entre o homem primitivo e o cultural, expressa-se no aperfeiçoamento e complexificação das funções psíquicas e dos órgãos da atividade externa, as quais estão vinculadas ao desenvolvimento do nível superior de controle sobre a natureza e sobre o seu próprio comportamento, por meio de um processo social, do desenvolvimento cultural. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores resulta da complexa interação do homem com o mundo, mediatizados pelos objetos criados pelo próprio homem. (SHUARE<sup>59</sup>, 1990).

Vygotski, citado por Smolka (2009), ao tecer estudos e reflexões sobre a atividade psíquica do homem destaca o potencial gerador, criador e transformador de sua atividade psíquica superior, com a qual tem a possibilidade de planejar, criar, rever, projetar, construir suas condições de existência. Com essa visão, distancia-se da perspectiva naturalista da natureza humana, o que compreendemos fundamental para as perspectivas de trabalho do professor na educação especial.

Para Vygotsky e Luria (1996), com o desenvolvimento do homem, com as exigências postas na natureza, no mundo externo, em resposta às necessidades de sobrevivência, faz-se necessário realizar maior controle sobre a natureza. São interpostas mudanças sobre o seu próprio comportamento, em sua forma de agir, pensar e relacionar-se com a natureza, são angariadas novas aprendizagens, como a de utilizar-se de métodos mais complexos, ao invés de usar diretamente suas capacidades naturais. Assim, dentre outros, com o desenvolvimento

---

<sup>59</sup>A obra deste autor encontra-se em Espanhol e, a tradução da mesma, para os fins deste estudo, é nossa.

do homem primitivo, vemos desenvolvidos e aprimorados recursos técnicos de cultura, como a escrita, o cálculo, a arte, a linguagem etc.

Isso resultou em maiores modificações na realidade objetiva, com a criação de um ambiente industrial cultural, que exigiu formas culturais complexas de comportamento, as quais absorveram as formas primitivas, mediante as quais (as formas complexas) o homem ascende a um nível superior. De acordo com o que postula Vigotski, na história de constituição da humanidade, o aparecimento de novas formas de conduta não aludi o desaparecimento de antigas formas, mas representa o movimento dialético que abrange incorporação, negação, superação, ou seja, a transformação.

Para questionarmos sobre o que diferencia o gênero humano das espécies animais, necessitamos adentrar ao processo de construção da cultura, considerando que é por meio dessa construção e de suas apropriações que o gênero humano, humaniza o mundo e a si próprio.

Se no macaco encontramos o fenômeno do uso do instrumento, mas uma ausência do uso de signos<sup>60</sup>, vemos a seguir, no homem primitivo, o fenômeno do trabalho que se desenvolve com base nos instrumentos primitivos como o fundamento de sua existência. Encontramos, também, uma transição a partir dos processos psicológicos naturais (a memória eidética, a percepção imediata de quantidades) para a utilização de signos culturais, para a criação de recursos culturais específicos que ajudam o homem primitivo a regular seu próprio comportamento. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 143-144).

Além disso, Vygotsky e Luria (1996) assinalam outras diferenças entre o homem primitivo e o homem cultural, com as quais se verifica o distanciamento entre os dois, principalmente porque o último apresenta:

[...] um enorme repertório de mecanismos psicológicos – habilidades, formas de comportamento, signos e dispositivos culturais – evoluíram no correr do processo de desenvolvimento cultural, como também pelo fato de que toda a sua mente se alterou sob a influência das condições complexas que o criaram. (p.180).

Com isso, não podemos dizer que o desenvolvimento humano é dado naturalmente, nesse processo que é histórico, o homem se constitui, na medida em que sua existência é prioritariamente fundada nas relações concretas de trabalho, nas condições em que essas se

---

<sup>60</sup>O signo pode ser definido como algo criado artificialmente pelo homem, externo a ele e, que se efetiva como um meio de controlar o comportamento. “[...] É o meio da ação psicológica sobre o comportamento, está dirigido para dentro.” (SHUARE, 1990, p.64). Serve essencialmente como órgão social ou meio social.

efetivam. Compreendemos, que as mudanças nas necessidades humanas e no próprio fazer-se humano devem ser compreendidas a partir da constituição histórico-social, em que os homens produzem suas condições de existência, e dialeticamente uma determinada sociedade produz sua forma de ser própria.

[...] a relação entre os sujeitos deve levar em consideração não uma estrutura bio-psicológica natural ou a uma essência humana imutável, mas uma condição humana, historicamente situada, que produz, ao mesmo tempo, certas demandas e certas condições de atendimento a tais demandas”. (KLEIN; SILVA, 2012, p.26).

Com a passagem ao homem cultural, o ser humano tem as particularidades biológicas da espécie essenciais ao desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. As mudanças biológicas contempladas com essa viragem, não alcançam e interferem, de modo efetivo, nas condições da vida social, na luta pela sua sobrevivência. Pois, as mudanças *essenciais* no biológico do homem finda com o surgimento da história social. “O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade” (LEONTIEV, 2004, p.282). A natureza sociocultural do homem não coexiste com a natureza natural, esta é transformada por aquela e submetida às leis de ordem superior. (SHUARE, 1990).

Nesse processo de desenvolvimento, com o uso da razão, nos esclarece Duarte (2013b), o homem, no nosso caso o professor, não simplesmente adapta-se à realidade no modo como ela se encontra, mas, além disso, permite que analise as mudanças e contradições da realidade e na medida que a conhece, tenha maiores condições de conhecer e compreender os movimentos que realiza, as suas transformações e assim planejar, formular estratégias para que possa conduzir essas transformações, escolhendo dentre as que verificar como possíveis, a que mais contribui para a concretização de seus objetivos. Isso num processo dinâmico, em que o homem (sua razão), os instrumentos e a realidade se transformam.

Destarte, no desenvolvimento cultural o homem e com ele a humanidade, libertam-se do absolutismo da hereditariedade e passam a desenvolver-se numa dinâmica e ritmo que o distancia em muito dos animais.

A condição dos homens, eles mesmos, suas necessidades e formas de responder à sobrevivência vão sendo modificados, e são fixadas, repassadas aos homens das novas gerações, impulsionando novas formações, outras mudanças, num desenvolvimento histórico-social-cultural, isso tudo por meio do trabalho. Leontiev (2004) entende que “a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho” (p.280). É do

trabalho e no trabalho que “nasce” o homem social. Foi essencialmente pelo trabalho que o homo sapiens transformou-se e continua ativamente a transformar-se no homem da contemporaneidade.

Por outro lado, o aparecimento do trabalho, como nos indica Leontiev (2004), foi presumível, pela existência de formas muito desenvolvidas de reflexo psíquico da realidade (ou seja, uma atividade é possível se o homem reflete sobre a relação do motivo de sua ação – que tem um significado nas condições do trabalho coletivo – e o resultado, o seu objeto) e pela possibilidade dos animais viverem em grupo e apresentarem formas satisfatoriamente desenvolvidas de vida em comum. Além disso, a concretização do trabalho ocorreu com as atividades comuns coletivas, com as quais o homem em cooperação e comunicação com outros homens, tem uma relação determinada com a natureza, na qual a modifica, transformando a matéria prima em uma forma útil à sua vida. Também age sobre os outros homens que compartilham a função produtiva, numa função de comunicação, de relação uns com os outros.

A linguagem permite a passagem da conduta animal à conduta complexa do homem, à atividade consciente. Luria (1986, p. 22) esclarece que na realização do trabalho social, na sua divisão, as pessoas que o praticavam tiveram a necessidade de uma “comunicação estreita, a designação da situação laboral na qual tomavam parte” e com isso emerge a linguagem.

O autor considera que inicialmente a linguagem está vinculada estreitamente à prática concreta imediata, fundida com ela e de acordo com um contexto específico, em dependência à entonação e gestos utilizados. Progressivamente, se emancipa, passa a incluir um sistema de códigos essenciais à transmissão de diferentes informações; “começou a transformar-se em um sistema que resultou suficiente por si próprio para formular qualquer relação abstrata, qualquer idéia.” (LURIA, 1986, p.23). A linguagem torna-se um sistema de “signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação” (p. 29).

Assim, em uma longa história social, a linguagem foi se transformando e junto com ela o homem também se modificava (a atividade consciente), caracterizada inicialmente por gestos que dependiam da situação prática, desenvolve-se um sistema de códigos que indica objetos e ações e após uma longa caminhada, torna-se então, um instrumento decisivo do conhecimento humano e de seu desenvolvimento. Ademais, com a linguagem o homem passa a ter o domínio do conhecimento das características dos fenômenos e dos objetos, categorizar e generalizar. Isso ocorre de maneira a que o autor conclua: “sem o trabalho e a linguagem, no

homem não se teria formado o pensamento abstrato ‘categorial’”. (LURIA, 1986, p. 22, destaque do autor).

Como assinala o autor, a linguagem humana é composta por um complexo sistema de códigos formados no curso da história social, que possibilita a transmissão codificação das experiências acumuladas ao longo das gerações, tem, pois a função de codificar e transmitir informações e adentrar-se em determinado sistema, categorias, as quais indicam objetos, as propriedades do mesmo, ações ou ainda relações.

É pela linguagem que os seres humanos interagem entre si, com o entorno social, com o mundo, com a história, apropriando-se da cultura. É por meio dela que o homem constitui-se sujeito e nesse processo apropria-se das significações, atribui sentidos a outros seres, aos objetos, ao mundo, aos acontecimentos, torna-se ser cultural e histórico. A linguagem é essencial na realização da atividade humana, no caso da atividade docente, é por meio dela que o professor se forma e também constitui seu trabalho na educação especial, expressa-se enquanto ser que se apropria das significações de sua função, do que se compreende por ensinar, aprender, por ser aluno, do fazer-se professor.

Há, nesse sentido, uma fusão entre os aspectos culturais e históricos. “Pela linguagem o homem planeja e orienta as ações; por elas e com elas ele pode objetivar e construir a realidade.” (SMOLKA, 2009, p.77). A palavra (forma verbal de linguagem) “duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência deste.” (LURIA, 1986, p.32). A palavra pois, possibilitou ao homem nomear, indicar, analisar, conhecer o mundo e a si mesmo, além da possibilidade de transmitir relações complexas.

[...] com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência das percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem. (LURIA, 1986, p.33).

Ivic (2010, p.17-18), ao debruçar-se em Vigotski, esclarece que a capacidade de aquisição da linguagem falada, está ligada a uma determinação hereditária, ainda que seja esta uma condição necessária, todavia, não suficiente, pois precisa da contribuição do contexto social. “[...] a fala constitui a função psicológica mais importante, representando o mundo

externo dentro de nós, estimulando o pensamento e também [...] lançando alicerces para o desenvolvimento da consciência” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 213).

Com o trabalho e com a linguagem os homens são modificados em sua natureza, desenvolvem-se. Como assegura Leontiev (2004, p.81) o trabalho é “[...] uma atividade originariamente social [...] é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação”.

O trabalho é tão importante para a formação humana, explica Leontiev (2004, p.93), que na origem da constituição da linguagem, do pensamento, da consciência está misturada a atividade produtiva. Por isso, não podemos deixar de considerar que a atividade de trabalho, em questão, a docente, é também formadora do sujeito que a realiza. O professor ao realizar seu trabalho, não somente contribui para a constituição de seus alunos, mas e, essencialmente, garante a sua existência enquanto ser genérico e enquanto ser que se fundamenta subjetiva e objetivamente.

Enquanto ser social o professor é composto pela unidade individual/genérico. E deste modo, “[...] indivíduo e gênero se constituem, em sua integralidade, por intermédio de sua determinação recíproca.” (TONET, 2005, p.65).

Assim, Leontiev (2004) se refere a Engels para explicar que o trabalho é condição primeira e fundamental da existência humana e com a linguagem, tornou-se estímulo essencial para a transformação do homem.

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. [...] Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, devolvem-se a ciência e a arte. (p.283).

Os progressos e desenvolvimentos encontrados na ciência, arte, filosofia, representam uma condensação da experiência histórico-cultural, os quais, ao serem adquiridos, tornam-se mediações que possibilitam o desenvolvimento do homem e ainda aumentam as possibilidades de domínio das situações externas e internas pelas quais eles fazem sua história. (DUARTE, 2013b). Ou seja, num processo dialético o homem constitui história-cultura e, é constituído por ela. E, nesse processo a educação escolar, o professor tem papel fundamental, por propiciar as mediações necessárias para a aquisição dos conhecimentos construídos através da história da cultura da humanidade.

De acordo com Leontiev (2004), aliado às mudanças e progressos no aperfeiçoamento e produção de bens materiais caminham o desenvolvimento de si, da sociedade, da cultura dos homens, numa ampliação do conhecimento do próprio homem.

O conhecimento do mundo da indústria, da arte, das ciências é a demonstração, o resultado da experiência e transformação sócio-histórica da humanidade, em que aquele se “acumula sob a forma de fenômeno do mundo exterior objetivo”. Para que os sujeitos possam, num processo que é ativo, incorporar, digo *apropriar-se* desse mundo, necessita estar em relação com ele e, nesse processo, ter possibilitadas a formação de suas funções psíquicas superiores. (LEONTIEV, 2004, p.286).

Apropriar-se da cultura, portanto, requer mais do que um simples contato com a mesma, não basta estar em um meio cultural, é mister estar em relação com ele. Para que isso ocorra devem ser criados os meios necessários, como dissemos as mediações, em que o trabalho do professor é elo essencial entre o que se coloca objetivamente no mundo da cultura e as funções psíquicas do sujeito com os quais realiza as atividades de ensino.

Como vimos, ao agir sobre a natureza em busca de suprir suas necessidades, os homens em atividade produzem as condições, os meios – instrumentos para isso, bem como os conhecimentos concernentes aos mesmos, sobre suas funções, propriedades. Nesta atividade, denominada trabalho, realizam-na a priori num coletivo, de modo a compartilharem os instrumentos (seu uso) e os conhecimentos desencadeados por esta prática, num processo de comunicação.

Com as transformações promovidas ao longo da história de criação da cultura requer-se que os homens em seu processo de desenvolvimento, apropriem-se dos objetos, para assim, adquirirem os conhecimentos sobre os mesmos e para que possam fazer dele instrumentos de seu desenvolvimento. Objetos, como os instrumentos, são produtos da cultura material, são “[...] ao mesmo tempo um objeto social na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 2004, p. 287).

Ao nos voltarmos para a atividade docente compreendemos que, pela atividade do trabalho, além de produzir suas condições de existência (a física e aquela que reproduz as características essenciais do gênero humano) e de outros próximos a ele – como a de seus alunos – afiança a existência da sociedade, de sua continuidade, na medida em que contribui para que a riqueza dos conhecimentos produzidos na história da sociedade seja apropriado. Dessa forma, transforma a natureza e num processo se *apropria* dela (para tanto, precisa se apropriar anteriormente das forças produtivas e dos conhecimentos existentes na sociedade), bem como se *objetiva* nela – nos produtos do trabalho, no caso do professor, dentre outros,

com os conhecimentos científicos. Nesta via, “essa apropriação e essa objetivação geram novas necessidades humanas e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação” (DUARTE, 2013a, p.10). Os processos de objetivações dos humanos requisitam que haja a apropriação das objetivações historicamente produzidas na sociedade.

O professor para exercer sua atividade de trabalho, que como vimos se constitui de processos de apropriação e de objetivação, se relaciona com a história social do que objetivou. Assim, faz-se mister que se aproprie da cultura, dos desenvolvimentos da ciência, indiferente de que trabalhe com alunos com deficiência ou não e, que objetive-se de maneira a promover um ensino sistematizado, organizado, com fins de que seus alunos em atividade de estudo possam também se apropriar desse conhecimento, se desenvolverem e objetivá-lo em sua prática social. Diante do exposto nos questionamos que apropriações e objetivações estariam constituindo a atividade docente na educação especial? Se, na atividade docente da educação especial não são apropriadas as objetivações historicamente produzidas, que objetivações realiza o professor e, seus alunos?

Faltas nesse sentido, estariam comprometendo o desenvolvimento como ser social, não apenas dos alunos, mas também dos professores. Como explica Duarte (2013a, p.14) “A formação de um indivíduo, (o desenvolvimento de sua personalidade) é, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento como ser social, alguém que faz parte de uma determinada sociedade e, como ser genérico, alguém que faz parte do gênero humano.”

O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. (DUARTE, 2004, p. 51).

Nesta esfera, ao considerar a natureza social do homem e o seu desenvolvimento histórico, no que se refere à aquisição da cultura, destaca-se o papel predominante dos processos de apropriação. As experiências, o desenvolvimento da arte, das ciências, da tecnologia, da cultura acumuladas no decurso da história, ou seja, produzidas pelo gênero humano, estão constituídas no mundo exterior objetivo e para se apropriar desse mundo, os sujeitos desenvolvem atividades que se reproduzem, “pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto”. (LEONTIEV, 2004, p. 286). Assim, apropria-se dos produtos culturais da atividade humana. As características humanas historicamente

objetivadas são apropriadas na vida social. Por isso, as atividades sociais, educacionais, de trabalho providenciadas às pessoas com deficiência devem ser maximizadas em sua riqueza de possibilidades.

O processo de objetivação do gênero humano é cumulativo, em consequência da contínua atividade humana que se objetiva nos produtos culturais (materiais ou não). Diante disso, podemos afirmar que no significado de um fenômeno ou objeto cultural encontra-se acumulada a experiência histórica das gerações, através da qual o homem modificou, aperfeiçoou os objetos, em detrimento das exigências postas na atividade social.

Se pensarmos na atividade docente na educação especial, compreendemos que as possibilidades de apropriação e objetivação dessa atividade se constituíram ao longo da história, a partir do que se compreende (das significações) por educação especial, por deficiência em detrimento das condições materiais de existência da sociedade e da expressão da própria cultura. O trabalho do professor na educação especial, como vimos na sua constituição histórica, se formou a partir de apropriações de concepções de homem “anormal” em que o biológico, o “desenvolvimento natural”, revela a capacidade e o lugar do ser e, assim, são objetivadas atividades concernentes às limitadas capacidades dessa anormalidade, que possivelmente promoverão apropriações e desenvolvimentos ratificadores de deficiências.

Defendemos que as produções – as objetivações, produto das atividades humanas ao longo das gerações, resultados da história, necessitam ser apropriadas por pessoas com e sem deficiência e, assim, dar continuidade na história das gerações e realizar o processo de formação da individualidade dos sujeitos. Processo também essencial na formação do professor, enquanto sujeito histórico e social, enquanto profissional, que se concretiza no interior de relações concretas com outros sujeitos de conhecimento, com o social, com o mundo dos conceitos científicos e da atividade humana objetivada. As objetivações passam a ser subjetivadas pelo professor e pode propiciar as condições de um ensino sistematizado e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, bem como, a de seus alunos.

É neste sentido que Marx afirma que o homem é um ser genérico e universal, pois o devir do indivíduo não se dá apenas, e nem principalmente, como um desdobramento de leis genéticas, mas implica, sobretudo, na apropriação das objetivações que se tornaram patrimônio do gênero humano. (TONET, 2005, p.64).

Na medida em que professores e alunos em atividade tem possibilidades de se objetivar com a apropriação das objetivações existentes na realidade, constituídas na história da humanidade, têm possibilidades de serem criadas aptidões e funções psíquicas novas, de

constituir novas e outras formas de ser na sociedade, ou seja, são as condições sociais, materiais, políticas, econômicas que promovem o devir do sujeito; suas formas de ser, de aprender, suas aprendizagens e desenvolvimentos não são dadas naturalmente.

Na relação dialética entre os processos de objetivação e apropriação constitui-se a dinâmica fundamental da historicidade humana, em que a produção de uma realidade é cada vez mais enriquecida por novas necessidades, novas forças e capacidades e geram a necessidade de novas apropriações e objetivações. Podemos verificar isso na história de relações com a deficiência em que com a ocorrência de mudanças materiais e culturais, as apropriações destas, indicaram a necessidade de outras relações, objetivadas nas transformações das relações produzidas no tratamento concretizado às pessoas com deficiência, transitando dialeticamente de práticas de extermínio, de segregação, de assistencialismo à de educação escolar.

Duarte (2001, p.121, destaques nosso), resgata a importância fundamental que tem esse processo de apropriação e objetivação dialética para o conhecimento das relações entre sujeito e objeto. É então:

*[...] o necessário ponto de partida para a análise de todos os fenômenos relativos ao ser humano e, portanto, para a análise das formas especificamente humanas de conhecimento [...]. Os processos de produção e de difusão do conhecimento não podem, numa perspectiva historicizadora do ser humano, ser analisados sob a ótica de um abstrato sujeito cognoscente que interage com os objetos de conhecimento por meio de esquemas próprios da interação biológica que um organismo estabelece com o meio ambiente. Seja na produção de um conhecimento socialmente novo, seja na apropriação de conhecimentos já existentes pelos indivíduos, a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável historicidade da relação entre sujeito e objeto.*

Em análise a importante afirmativa do autor, trazemos que a apropriação do trabalho do professor na educação especial, enquanto objeto de estudo, necessita compreender este sujeito em sua concreticidade, nas relações e condições materiais da atividade docente constituídas historicamente, para além da relação aluno/professor. Entende-se também que a apropriação realizada pelo professor sobre o objeto de seu trabalho não pode ser compreendida como se decorresse de uma simples relação deste sujeito com o objeto de conhecimento (o que é ser docente na educação especial e os conhecimentos envolvidos nesse trabalho, como o de deficiência). Destarte, esta relação traz em si o conjunto de arrolamentos formados na história de constituição do ser docente na educação geral e em específico na educação especial, que não se colocam a parte das políticas educacionais, da sociedade.

Lembramos apoiados em Duarte (2013a, p.87) que em linhas gerais “o ser humano apropria-se do objeto, humaniza-o, nele se objetiva, transforma-o em objeto social e, dessa maneira, desenvolve suas capacidades, assimila as características objetivas do objeto, que passam a integrar as forças que o ser humano emprega em suas ações”.

Entendemos que os sujeitos em atividade de trabalho, assim o fazem, numa relação dialética de apropriação e objetivação em que modificam-se, constroem novas ferramentas e constituem outras relações com o produto do seu trabalho e com as pessoas com as quais convive. No processo de desenvolvimento histórico-cultural da humanidade, em que se formou um tipo psicológico de homem cultural moderno foram produzidas mudanças e desenvolvimentos nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza, de maneira que, como vimos, “[...] o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.95).

Ao longo da vida, em contato com o mundo objetivo e humanizado, mediados por outros, aprende também a ser homem, adquire as qualidades e características humanas, seu psiquismo desenvolve-se e formam-se novas funções psíquicas. Portando a relação e a constituição humana, não se dá numa linha direta com o mundo, mas é mediada por instrumentos (dominam a realidade externa) e signos (instrumentos psicológicos), criados pelos próprios homens inseridos na cultura.

A dimensão objetiva, social, é internalizada, apropriada pelo sujeito. A “internalização das práticas, da cultura, é permitida pela mediação semiótica, pelos signos, que impregnam e constituem a dimensão social-subjetiva”. (SMOLKA, 2009, p.41). Neste sentido, o professor em sua atuação apropria-se do conjunto de concepções, de teorias, de técnicas, de ferramentas, do que está posto na dimensão objetiva, seja através de leis, documentos, estudos ou mesmo do que cotidianamente diz-se e faz-se sobre, do que se pratica no coletivo do trabalho na educação especial e na sociedade em relação às pessoas com deficiência. Tal ocorrência contribui para a formação da dimensão subjetiva do sujeito professor e dialeticamente de sua atividade docente.

Ivic (2010, p.21) considera que há uma série de instrumentos que são orientados ao próprio homem, no que se refere à produção de mudanças internas, das capacidades humanas, os quais engendram mudanças essenciais no psiquismo humano. Estas contribuem para coordenar, controlar suas atividades voluntárias, para ampliar ou criar novas capacidades; são “[...] amplificadores das capacidades humanas”. São chamados de instrumentos

psicológicos<sup>61</sup>, dentre os quais podemos citar as técnicas de memorização, a linguagem escrita e falada, as diferentes formas de numeração e cálculo, os desenhos, os mapas, as obras de arte, os instrumentos que reforçam a percepção humana, todo o tipo de signos convencionais, etc.

O domínio da natureza e o domínio de si mesmo estão mutuamente enlaçados, portanto a transformação da natureza muda a própria natureza do homem. Assim como o emprego de instrumentos marca o início do gênero humano, na ontogênese o primeiro uso de signo assinala que o sujeito saiu dos limites do sistema orgânico da atividade. (SHUARE, 1990, p.64).

Com a entrada do instrumento psicológico no processo de conduta humana, ocorrem transformações globais no que tange à evolução e a estrutura das funções psíquicas, “e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais” (VIGOTSKI, 1996, p.94).

São desencadeados os comportamentos instrumentais ou artificiais, os quais são produtos da evolução histórica e que substituem os processos naturais. A exemplo tem-se a memória, em que passamos a utilizar alguma técnica ou instrumento disponível, tal como, marcar com uma caneta no dorso da mão, cujo símbolo criado artificialmente remete à lembrança de algum compromisso assumido. Em paralelo à memória – no exercício de suas funções naturais, existe uma memória exterior e artificial. Assim, encontramos dispostos na cultura a criação de uma série de instrumentos artificiais, exteriores, os quais amparam os processos psicológicos.

Com o emprego de instrumentos psicológicos, desenvolvidos na cultura, caminha-se na direção de se produzir mudanças e influências em si mesmo (no comportamento, na psique), ou mesmo no outro. Há o domínio da conduta humana realizada desde fora por meio dos instrumentos psicológicos, em que estes ampliam “infinidamente as possibilidades do comportamento, pois põe ao alcance de todos o resultado do trabalho dos gênios (como se comprova na história da matemática e de outras ciências). (VIGOTSKI, 1996, p. 98).

Nas análises do autor, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no que tange a ampliação de sua atividade, a recriação de sua estrutura, torna-se possível por conta do domínio dos instrumentos psicológicos e, por sua mediação, da correspondente função

---

<sup>61</sup> Os instrumentos psicológicos são definidos como “[...] criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza”. (VIGOTSKI, 1996, p.93). Esses instrumentos psicológicos são enraizados no indivíduo e tornam-se um instrumento individual, digo privado. Já os instrumentos, as ferramentas, de acordo com o mesmo autor, são introduzidos como elemento mediador entre a atividade do homem e o objeto externo, produzem mudanças nos próprios objetos.

psíquica elementar- natural. Com isso, tal função “entra em combinação com o ato instrumental e depende funcionalmente, em sua estrutura, do instrumento utilizado.” (VIGOTSKI, 1996, p.100). Então, podemos afirmar que o grau de domínio do próprio comportamento envolve o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, o domínio de instrumentos. Em relação a tais afirmativas, defendemos sua efetivação na atividade docente com pessoas com deficiência, com o fim do desenvolvimento de condutas complexas.

[...] na área de desenvolvimento psicológico do homem a partir do momento da aquisição e uso de signos, o que permite ao obter o controle sobre seus próprios processos de comportamento, a história do desenvolvimento comportamental, em grau significativo, transforma-se na história do desenvolvimento de ‘meios de comportamento’ auxiliares e artificiais – na história do domínio do homem sobre seu próprio comportamento. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.90, destaque do autor).

Vigotski formula sua teoria histórico-cultural da psique, em que contempla sua natureza social, com a qual compreende que as funções psicológicas superiores, as quais são “produto da complexa interação do indivíduo com o mundo, interação mediatizada pelos objetos criados pelo homem”, ou seja, da interposição de instrumentos, como os signos entre as funções naturais e os objetos, pois propicia a mudança da origem dessa função. (SHUARE, 1990, p.61). As mudanças dessa função, tanto estruturais, quanto funcionais, que expressam seu caráter mutável, se dão dentro da história de desenvolvimento da humanidade e da história de desenvolvimento individual do homem. Assim, as funções psíquicas superiores teriam sua origem nas atividades realizadas em conjunto, a priori compartilhadas por duas pessoas e depois se convertem em internas, digo em atividade interior.

Smolka (2009) em suas análises, apoiada em Vigotski, sintetiza a importância que tem os instrumentos e os signos para o desenvolvimento humano. “A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarcerada no presente” (p.122). Isso evolui a inserção nas práticas sociais e a elaboração das funções psicológicas superiores numa relação com os modos de operar com signos.

A partir do exposto sobre as funções psicológicas superiores, reiteramos a importância e necessidade de que o trabalho realizado pelo professor na educação especial conduza para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos seus alunos, que como vimos se concretiza com a mediação e relação ocorrida com o outro, com o conhecimento. O professor apoiado por instrumentos psicológicos, por ferramentas, num ensino sistematizado, pode promover a aprendizagem de seus alunos e o desenvolvimento dos mesmos, deslocando-se

por exemplo, do uso natural da memória para o uso artificial da mesma, ampliando as possibilidades de domínio de técnicas, de seu próprio comportamento e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Quando o professor, com a criação de novas necessidades, de por exemplo, recriar as possibilidades de ensino, de aprofundar seus estudos sobre seu objeto de trabalho, sobre sua prática docente, amplia também suas funções psíquicas.

Em minha experiência de trabalho em contato com uma professora do normal superior (uma Graduação de Licenciatura Plena que foi criado no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 – a fim de formar os profissionais da Educação Básica em nível superior), ao trabalhar com um grupo de professores da educação especial (de escolas especiais para deficientes intelectuais), expressou que as dificuldades que estes apresentavam, em relação a outros alunos, para acompanhar as aulas eram muito maiores, “pareciam que estavam travados, que não estudavam a muito tempo” (sic). Essa simples situação nos leva a questionar se estes professores no exercício de sua função estão realmente desenvolvendo suas funções psíquicas superiores, com hábitos de leituras recorrentes, de desafios de novas aprendizagens e ensino? Ou se, no seu trabalho haveria o predomínio de atividades simplistas, que não exigem maiores abstrações? O desenvolvimento das funções psíquicas não ocorrem isoladamente, mas no conjunto das funções, necessitando que o professor e também seus alunos produzam atividades que viabilize esse conjunto, ou seja, a ampliação e criação de novas capacidades.

Os indivíduos em atividade, as ações humanas, de acordo com Luria (1990), mudam a realidade objetiva, de maneira que a vida mental humana resulta das atividades consecutivamente renovadas que se expressam na prática social. Destarte, se a atividade humana material é mediada por instrumentos sociais, podemos dizer que a atividade mental intelectual também caminha por esta lógica. Por isso, congregamos a necessidade de que a atividade do professor seja rica de tais instrumentos a fim de que possamos caminhar para que as atividades intelectuais do mesmo, bem como de seus alunos, sejam da mesma riqueza.

Encontramos em Rossler (2004), em detrimento de seus estudos em Leontiev, explicações neste sentido, em que coloca o pensamento humano, uma das funções psicológicas superiores, como essencialmente social, ao se sustentar em conceitos, generalizações e operações lógicas socialmente estabelecidas.

Neste aspecto, a consciência humana, o psiquismo é transformado no decurso do desenvolvimento histórico e social em acordo com as condições sociais da existência humana, num processo de transformações qualitativas e quantitativas. Leontiev (2004, p.95) prioriza a necessidade em considerar: “[...] a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu

desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações.”

Luria (1990, p.23), ao se referir ao conceito de consciência, explica que a Escola de Vigotski se colocava contrária à premissa de que seria uma “propriedade intrínseca da vida mental”, considerava que ela define-se por ser “a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada *a priori*, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se.”

Quando recorremos à constituição do trabalho do professor e de seu psiquismo e, por vezes questionamos, ou mesmo, fazemos a crítica, não podemos deixar de considerar que aquele se efetiva num conjunto da prática social, em que a atividade docente se constitui em determinado lugar da história, da sociedade, da educação, da compreensão de deficiência e da própria docência. Todavia, a ideia de que essa atividade e de que o psiquismo se forja socialmente não pode conter a perspectiva de uma simples influência externa sobre o professor, de uma determinação causal do social; implica em compreender que a relação entre as dimensões sociais e os processos psicológicos relacionam-se dialeticamente e que a experiência social, histórica constitui a experiência individual.

Luria (2006) relata que:

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. ( p. 25).

A constituição do homem e os seus processos de desenvolvimento, suas formas de ser no mundo estão diretamente relacionados com as possibilidades de existência, com as condições materiais que ele vivencia. Neste prisma, de acordo com as discussões que tivemos até aqui, ao olharmos para os professores, para os alunos com deficiência, devemos considerar que se constituem pelas possibilidades materiais, pelas relações dialéticas estabelecidas com o outro, com o entorno social, de maneira a ocupar um lugar nestas relações: de alguém que deve ensinar, alguém que sabe, de alguém incapaz de aprender, alguém com (im)possibilidades de vir-a-ser.

Ao focarmos no trabalho do professor e pensarmos prospectivas, urge levarmos em conta “como se formam as relações vitais do homem em tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a

estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura de sua atividade.” (LEONTIEV, 2004, p.98).

A Teoria Histórico-Cultural postula que são as formas de produção constituídas ao longo da vida, em determinada sociedade, que formam a consciência dos homens, de maneira que:

[...] na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. (MARX, 1982, s.p.).

A realidade está presente ao homem em sua consciência, assim é resultante da relação daquele com a realidade material que o cerca. A atividade docente na educação especial está perpassada por essa afirmativa, em que ser professor conjuga-se com a realidade material que se constitui historicamente nessa modalidade de ensino e assim forma a consciência sobre o seu trabalho. E, qualquer mudança de sua consciência envolve transformações na realidade, nas relações de produção material de vida, ou seja, nas condições materiais e intelectuais de seu próprio trabalho, da sociedade. Se quisermos ver movimentar a prática do professor, devemos pois, desvelar as mesmas e também o modo como se postula sua consciência e, a relação desta, com o conjunto de relações sociais; tecer a crítica e, construir, recriar com os professores novas possibilidades de exercer sua função social.

Lembramos que a riqueza da consciência do homem não pode ser remetida apenas à riqueza da sua experiência individual. Ao longo de sua vida assimila as experiências das gerações que o precedem e, assim o faz, adquirindo as significações, ou seja, “[...] assimila a experiência humana generalizada e refletida”. (LEONTIEV, 2004, p.101).

Todavia, quando falamos do professor, lembramos que ele encontra ao longo de sua existência, um sistema de significações (na forma de conceitos, de normas de comportamento, de um saber etc.) já elaborado pelas gerações anteriores, portanto, formado historicamente e se apropria dele. A significação pertence “ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos” (LEONTIEV, 2004, p.100). Assim, o homem, no caso, o professor em atividade percebe e pensa o mundo condicionado pelas [...] representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade” (p.101). O autor segue em suas explicações e esclarece que homem vive num

mundo com um sistema de significação elaborado historicamente, que já está pronto, deste modo, “a significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta” (p.102).

Se pensarmos nos objetos culturalmente constituídos, seja ele material- como uma caneta, ou não- como uma palavra (deficiência, professor), eles têm uma função social, ou seja, um significado (ou muitos) estabelecido socialmente e perpetuado ao longo da prática social, em que se inscreve sua função, ou seja, a forma como deve ser utilizado na vida em sociedade. E, continuamente nos apropriamos de conceitos e os objetivamos nas nossas relações com o outro (deficiente, professor). Todavia as pessoas não absorvem isso naturalmente com o nascimento, necessitam apropriar-se das significações ao longo de sua vivência e o fazem nas suas relações com os objetos, com a cultura, com o conhecimento.

Com estas colocações, reforça-se a importância do trabalho do professor, das mediações proporcionadas aos seus alunos, as quais devem ser ricas em oportunidades de aprendizagem e que possa mediar a apropriação das significações socialmente produzidas, viabilizando com isso, “[...] a construção de um indivíduo, que, ao dar um sentido aos objetos, normas, valores, atitudes, papéis sociais, experiências, atividades profissionais e outros, individualiza-se e constrói [...] um modo próprio de ser no mundo” (CARVALHO, 2007, p.61). Contudo, a atividade docente se consiste de uma série de significações apropriadas pelos professores e que serão, em sua atividade, objetivada pelo professor nas suas relações de ensino e apropriada pelos alunos. De maneira que, compreensões, perspectivas de aprendizagem, de desenvolvimento, de capacidade, que perpassam a atividade, estarão sendo apropriadas pelos alunos e influenciando significativamente na percepção que tem de si, de suas possibilidades de ser e de vir-a-ser no mundo. O professor da educação especial tem condições de perceber essas relações e a importância que tem seu trabalho na constituição do sujeito enquanto aluno e enquanto ser genérico? Pelo que percebemos em nosso estudo, nem sempre são constituídas as condições para que o professor desvele esse processo e, se coloque como parte fundamental no mesmo, de maneira que as relações são naturalizadas, bem como, as concepções, as significações que as engendram.

Leontiev (2004), entende que as significações medeiam as relações do homem com o mundo. São, portanto, o reflexo da realidade elaborada historicamente pela humanidade sob a forma de modos de ação, conceitos, saberes, independentemente da relação individual que os homens estabelecem com ela. O sistema de significações, embora em constante transformação, está posto para o sujeito ao nascer, cabendo a este se apropriar dele. A significação, pois, também se constitui como fenômeno da consciência individual, o que não

significa a perda de seu conteúdo objetivo e social. A forma como o sujeito apropria-se de determinadas significações, ou mesmo se, se apropria ou não, depende do sentido pessoal que tenha para ele.

O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 2004, p.102).

É de maneira particular que a realidade é percebida pelo homem na sua significação. Assimilar, apropriar-se ou não de uma significação, depende do *sentido* subjetivo e pessoal que aquela tenha para o homem. “De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato.” (LEONTIEV, 2004, p. 103).

E, nesse processo, a educação escolar tem papel essencial, na constituição do ser humano, na apropriação das significações constituídas historicamente e nos sentidos que irá atribuir a estas apropriações, de maneira a promover as mediações para a realização da crítica ao estabelecido, que comprimido a aportes reducionistas, concebe o homem como se ele fosse naturalmente forjado e desvinculado dos ideais da sociedade vigente e das condições materiais de existência. Desvelar esse processo de apropriação das significações e de objetivação dos sentidos constituídos na relação ensino/aprendizagem torna-se um especial desafio na educação especial, principalmente, por estes serem norteadores do trabalho do professor e por não estarem fadados a imutabilidade.

Quando retomamos à historicidade da constituição da educação especial, temos indícios das significações que foram sendo formados sobre a anormalidade e o “tratamento”, as relações estabelecidas com a mesma a partir do que se compreendia cultural e socialmente. Neste aspecto, lembramos que no cerne dessa modalidade de ensino está a medicina (respaldando o conjunto de significações), a qual influenciou a educação das pessoas diferentes ou deficientes, presente na realização do trabalho de médicos, de professores e, na difusão e aplicação dos conhecimentos dessa área. Assim, tais pessoas eram objeto do saber e da prática médico-pedagógica, numa individualização das mesmas, as quais sustentavam o educar e cuidar, o corrigir e o tratar em instituições especializadas.

Jannuzzi (2006, p. 38) ressalta que o trabalho realizado em instituições segregadas respondia

[...] as viabilizações possíveis, desde a formação dos hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir etc., necessárias ao convívio social, colocam de forma dramática o que se vai estabelecendo na educação do deficiente, ou seja, segregação versus integração na prática social mais ampla.

Em suma, compreendemos que os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito, com suas condições materiais, intelectuais de existência e exprimem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. É o sentido que se traduz na significação; se concretiza nas significações. E as significações são constituídas histórica e socialmente.

Para Leontiev (2004) o sentido é criado pela relação objetiva entre aquilo que instiga a ação no sujeito (motivo<sup>62</sup> da atividade) e aquilo para o qual sua ação orienta-se como resultado imediato (fim da ação). O sentido pessoal traduz a relação do motivo com o fim. Portanto, para encontrar o sentido pessoal é necessário descobrir seu motivo correspondente. Os sentidos se circunscrevem à forma como o indivíduo se apropria de uma dada significação, no que ela se converte para ele e em que grau ele assimila e também pratica isso no seu cotidiano.

Então, o sentido da ação docente na educação especial, não se circunscreve apenas ao que diz o professor sobre o seu trabalho, mas tem relação também a como ele executa isso, dos resultados obtidos. Se seu trabalho é instigado por concepções de que seus alunos não aprendem, pois a deficiência não permite isso (“uma vez deficiente, deficiente para sempre”), qual será a necessidade, o motivo do professor para realizar a atividade docente (fazer o “mínimo” para amenizar os problemas de seus alunos)? Realizará, provavelmente ações nessa acepção e, os resultados da não efetivação de aprendizagem e autonomia de seus alunos convergem com o sentido de sua ação – a prática pedagógica com o deficiente não promove desenvolvimento. Que sentido a atividade docente, nessas condições, tem para o aluno? Talvez de que ele seja incapaz de aprender, de desenvolver-se, de ter outras necessidades, outros desejos, outros sonhos, de ser diferente. “O significado de uma ação é formado por seu conteúdo concreto, pelas operações por meio das quais ela se realiza e por seu objetivo, isto é, por aquilo que deve resultar dessa ação.” (DUARTE, 2013a, p.90).

Smolka (2004, p. 12) explica como se produzem os sentidos:

---

<sup>62</sup> Como anuncia Leontiev (2004, 103-104), o motivo, não é colocado aqui como algo que designa o sentimento de uma necessidade. Destarte, designa “aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estima.” Para compreender o sentido pessoal necessitamos desvendar o motivo que lhe corresponde.

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa *lógica* de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

Vamos tentar entender melhor essa relação significado, ação (atividade desmembrada, dividida) atividade, sentido. O significado da ação do professor na educação especial de ensinar, por exemplo a letra “A”, é formado pelas operações utilizadas nessa ação (registrar a letra várias vezes etc.), em consonância ao objetivo de ensinar tal letra. O sentido dessa ação é constituído pela relação entre o produto final, ensinar as vogais, e o motivo geral da atividade, ou seja, (que deveria ser) ensinar a criança com deficiência a ler e escrever, a interpretar o mundo e expressar-se por meio da escrita. Para tanto, é preciso que o professor ao realizar sua ação, que ele apreenda em sua consciência a relação entre objetivo ou o objeto da ação e o motivo da atividade, ou seja, que ele se dê conta de que debruçar-se mecanicamente sobre a letra “a”, pode não levar ao motivo geral da atividade. A não ser que esteja absorto pela crença (significação) de que seus alunos não aprendem, que não são capazes de se apropriarem de relações e objetos mais complexos, como as de apropriação da leitura, de interpretação de um texto, o motivo de sua ação coincidirá com o fim da mesma.

As explanações nos levam à Duarte (2013a) que condensa:

O processo educativo do indivíduo pode se efetivar de forma tal que lhe possibilite a realização de complexas e diversificadas ações [divisão do trabalho] que sejam dirigidas conscientemente por fins e que, ao mesmo tempo, sejam ações alienadas e alienantes, na medida em que reduzem o indivíduo a um ser que se identifica espontaneamente com as relações sociais capitalistas. (p.93).

Quando o professor consegue em suas ações agir conscientemente dirigido por fins, isso possibilita o desenvolvimento humanizador. Na concepção de Vigotski (2001) o sentido se constituiria nas práticas sociais, por meio da articulação dialética da história de produção do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito em que se integram, dentre outras, as dimensões cognitivas e afetivas, bem como processos coletivos e individuais.

Os sentidos e significações que o indivíduo constrói se dão na intersubjetividade. As relações intersubjetivas acontecem inicialmente na família, mas congregam todas as demais

relações que o indivíduo realiza, construindo a sua singularidade, formando e transformando seu psiquismo, possibilitando-lhe compreender a realidade em sua complexidade e desenvolver-se.

Assim, em seu processo de constituição cultural, as atividades e relações do homem com o mundo, são dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados. Neste aspecto, a escola tem o papel de promover a apropriação da aprendizagem por meio da mediação, levando o aluno a perceber as finalidades de aprender determinados conteúdos, a importância disto para sua vida, para a sua inserção e participação social. Para tanto, o professor deve ter em sua atividade mediadora os motivos que realmente o conduzam para um ensino neste sentido. Se por outro lado um professor lecionar apenas por obrigação, ou mesmo pelo salário ao final do mês, seu motivo não coincidirá com o objeto de sua atividade (incorrendo até numa contradição), ou seja, a mediação necessária à aprendizagem de seus alunos e, podemos estar então, diante do fenômeno da alienação.

Nem sempre o professor (subjugado pela alienação), seja do ensino regular ou especial, exerce e/ou apreende sua função na sociedade, ou seja, como determinados conhecimentos e as formas de transmissão destes podem mascarar a sua realidade e a de seus alunos e, como os conhecimentos transmitidos podem promover o desenvolvimento psíquico, o desenvolvimento humano, as transformações na consciência do homem e as transformações na sociedade de classes antagônicas. Sendo que, a alienação do professor pode manifestar ainda quando a finalidade idealizada de sua atividade não se afina com o resultado final, por não saber, por exemplo, como alcançar tal finalidade, por lhe faltarem os meios, as ferramentas para isso.

Leontiev (2006) reflete acerca do motivo que estimula os sujeitos a realizar suas atividades. No caso, a realização de uma atividade exige que durante este processo o motivo coincida com seu objetivo, ou seja, com aquilo para o qual ele se dirige. Devemos esclarecer, por outro lado, que os motivos devem ser “realmente eficazes”, isto é, devem ser capazes de levar os sujeitos a realizar a atividade, o que tem relação com os resultados da ação. Assim, o crescimento e desenvolvimento do indivíduo tem relação com os motivos que o encorajam e, conseqüentemente, com o sentido que ele descobre nos objetos e fenômenos do mundo circundante.

Ao nos voltarmos para o nosso objeto de estudo, reforçamos que o professor, enquanto ser genérico, é constituído na e pela atividade e ao produzir sua forma de existência promulga as relações sociais, a ideologia, a historicidade social, a sua singularidade processados nos significados sociais e nos sentidos subjetivos. Sendo que a apropriação ou não dos

significados sociais dependerão do sentido subjetivo que tem para cada indivíduo a significação. “O sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (LEONTIEV, 2004, p. 105).

Assim, o mundo material, o modo de produção, de organização de vida das pessoas, é que estrutura a sociedade - a economia, a política etc., constitui nossas ideias, comportamentos, sentimentos. Nesta mesma lógica se efetiva a atividade docente, se constituindo num modo próprio de ser professor a partir das significações de educação, de deficiência, das condições materiais de sua existência, do que se compreende por ensino, aprendizagem, desenvolvimento, das políticas educacionais, de maneira a fornecer os subsídios que dão sentido a aquele trabalho.

Em suma, com as discussões tecidas nas duas linhas de desenvolvimento baseadas na Escola de Vigotski, compreende-se que “os mesmos processos dialéticos que diferenciam a atividade humana da atividade animal são aqueles que produzem a historicidade do ser humano, isto é, que movem a história humana”. (DUARTE, 2004, p. 47). Fato esse que está relacionado à primazia de como animais e homens satisfazem suas necessidades, em prol de sua sobrevivência. Assim, os homens produzem os meios (instrumentos) de satisfação de suas necessidades (fome), produção esta, que acarreta o surgimento de novas necessidades (outros instrumentos) as quais são ligadas à produção material da vida humana.

Nesta produção que é coletiva são requeridas cada vez mais habilidades para explorar e transformar a natureza nos objetos de sua satisfação, em objetos sociais; os homens em suas atividades passam a se organizar de diferentes maneiras, realizam e intensificam suas relações com outros homens a fim de alcançar seus objetivos. Na medida em que assim o fazem (coletiva e historicamente) comunicam-se, sinalizam, gesticulam, utilizam-se de palavras, de frases, da linguagem que colaboram para que as aptidões desenvolvidas sejam cristalizadas. Os instrumentos, as relações entre os homens do grupo e “a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da atividade humana. Na linguagem de Marx, incorporada por Leontiev, esse processo é denominado ‘objetivação’”. (DUARTE, 2004, p.49, destaque do autor).

Destacamos, enfim, que nos processos de objetivação e de apropriação são produzidas e reproduzidas a cultura humana (seja ela material ou não) a vida em sociedade. A cultura, com a riqueza de suas objetivações é dessa maneira fundamental, promovendo nesse processo o desenvolvimento da consciência, de novas aptidões, novas formações, de um novo homem, o homem cultural moderno/contemporâneo. Desse modo, a passagem à humanidade, o desenvolvimento do psiquismo, da consciência, da subjetividade são determinados pelas

particularidades das relações, das significações sobre as mesmas e dos sentidos pessoais constituídos pelos sujeitos, isto tudo, sob o juízo do modo de vida humano, das condições concretas de existência, das relações históricas de produção. Assim, se constitui o homem ao longo da história e a necessidade do trabalho do professor, enquanto mediador entre os sujeitos e todo o desenvolvimento da cultura.

Em continuidade à compreensão da formação humana com o afã de entender a primazia de constituição do professor e da necessidade de seu trabalho, no caminho de seu processo de humanização, prosseguimos com a explanação dos caminhos envolvidos.

A partir das e em relação com as duas primeiras linhas do processo de desenvolvimento humano (evolutiva/biológica e histórico-cultural), Vygotsky e Luria (1996) debruçam-se e se dedicam a explicar a *ontogênese*, na medida em que esta permite a compreensão do homem cultural – dos processos de desenvolvimento que vivencia e a defesa de que não se pode negar o processo de história individual de desenvolvimento- da criança ao adulto cultural<sup>63</sup>. Compreende-se então, como afirmam os autores, que a constituição do adulto encontra-se na essência das condições sociais e se vincula ao contexto social e histórico por milhares de elos os mais estreitos, ou seja, é, ele próprio, produto dele. O comportamento e o desenvolvimento do adulto necessitam ser estudados como obras de um processo muito longo e complexo do desenvolvimento da criança, no que tange às condições sociais.

Assim, na linha ontogênica, Vigotski considera o processo de desenvolvimento do homem, de tornar-se humano, marcado em sua vida já com o nascimento, contemplando desde as primeiras interações do bebê no seu contato com o mundo externo (adultos, objetos), até tornar-se um adulto cultural. A qual, todavia, não se produz independente dos outros caminhos da história de desenvolvimento humano. Isto porque no desenvolvimento surgem características e novas formações, as quais não são criadas e determinadas por uma força vital, seu surgimento, todavia, responde, dialética e historicamente à etapas anteriores de desenvolvimento e ao devir de sua vivência social.

No desenvolvimento ontogenético, Vigotski lança mão de sua teoria do desenvolvimento infantil, debruça-se sobre a criança que nasce dentro de uma história e sociedade determinada e encontra já no momento do nascimento um mundo cultural industrializado, expresso na tecnologia, na informação, na arte, na filosofia etc. Estar desde o

---

<sup>63</sup>Vygotsky e Luria (1996) ao postular sobre o homem contemporâneo, numa relação com o primitivo, o fazem de maneira a utilizar-se do termo “adulto cultural”, como indicativa do resultado do desenvolvimento ontogenético.

nascimento no mundo da cultura a diferencia, a priori, do homem primitivo, ainda que esteja marcada inicialmente por funções psicológicas naturais elementares, estas terão a possibilidade de serem incorporadas pelas funções superiores e nutrir o desenvolvimento infantil.

Ao considerarmos as possibilidades do processo de desenvolvimento em sua complexidade, devemos levar em conta que o recém-nascido atravessa formas e estágios de desenvolvimento específicos, de maneira a tornar-se um escolar e caminhar para a condição de homem adulto cultural. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.153). “[...] Rigorosamente, temos o direito de afirmar a existência de uma construção infantil específica, pela qual passa a criança depois de nascer, antes de tornar-se um adulto”.

Estar em relações com outros humanos, como dissemos, é essencial, pois possibilitará as condições iniciais para o contato com o entorno social e para a apropriação da cultura, sendo essa cristalizada nos objetos, nos instrumentos. Nessa interação (mediadas) com outras crianças e com os adultos, a criança precisa viver experiências que lhe propicie situações de aprendizagem e de desenvolvimento, em que possa, num processo de comunicação, ter amplas e variadas experiências que propiciem manipular objetos diversos e se apropriar do significado social, da função desses objetos, tais como a colher, a cadeira, o lápis etc. e utilizá-los em acordo com suas funções, numa nova relação com os objetos, a partir de novas formações constituídas.

Toda criança (deficiente ou não) mais do que simplesmente ser apresentada aos objetos da cultura, deve interagir e se apropriar deles, em meio a outras crianças e às mediações do adulto e, em experiências individuais e coletivas, em que ela possa por si só a buscar, a tocar, a explorar, a utilizar tais objetos. Para que tenha as oportunidades de se apropriar da cultura, no que refere-se às normas, valores, hábitos, a língua, aos conceitos, costumes, técnicas, ao uso de objetos, instrumentos e das regras de conduta social que cada vez mais (em conjunto com a formação de suas funções psicológicas superiores) a conduz no caminho do controle de suas condutas e do controle de seu entorno social.

Uma criança muito pequena, para quem o mundo dos objetos exteriores era de início totalmente estranho, aproxima-se gradativamente desse mundo e começa a ter controle sobre esses objetos; começa a utilizá-los como ferramentas. Esse é o *primeiro* estágio de desenvolvimento cultural, quando formas e recursos novos de comportamento se desenvolvem para dar apoio a movimentos naturais e aos movimentos adquiridos mais simples. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 184, destaque nosso).

A criança ao se relacionar e se apropriar do mundo da cultura, reproduz a humanidade que lhe é externa no nascimento e, cria para si as qualidades humanas, adquire assim, novas formas e mais complexas em seu psiquismo, se reequipa, se transforma, amplia suas possibilidades de ser no mundo. A criança é um sujeito ativo em sua existência e, à medida que é inserida no grupo social, suas significações com o mundo passam a exercer uma força sobre o organismo, de modo que este passa a depender das leis sociais.

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver. (LEONTIEV, 2004, p.178).

Com as possibilidades de serem realizadas ações nesse sentido, Vygotsky e Luria (1996, p.184, destaque nosso) apontam o que eles chamam de forma genérica, o *segundo* estágio de desenvolvimento da criança, enquanto ser cultural, o qual se caracteriza:

[...] pelo surgimento de processos mediados no comportamento da criança. Esses processos reconstróem o comportamento com base no uso de *signos* como estímulos. Esses modos de comportamento, adquiridos no correr da experiência cultural, reconstróem também as funções psicológicas básicas da criança e as equipam com novas armas, desenvolvendo-as.

No desenvolvimento do ser humano e, no caso, da criança, os signos são capitais, tem inicialmente a função de comunicação e depois, ao longo do desenvolvimento individual, passam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controle do comportamento. Vigotski defende que a percepção imediata da criança e suas ações com e sobre os objetos vão se modificando pela mediação do outro e do signo, especificamente pela apropriação da forma verbal da linguagem, enquanto um complexo sistema de códigos, formada na história social do homem, ou seja, como um produto objetivo da atividade das gerações humanas anteriores.

Destarte, a aquisição da linguagem produz uma série de mudanças na mente da criança – a reconstrói, reestrutura-a, no seu pensamento – permitindo-lhe operar com diversos conceitos, antes não possíveis, no seu comportamento, amplia e enriquece seu vocabulário. Além disso, com a apropriação da fala, que passa a dominar e controlar o comportamento da criança tem-se a possibilidade de ampliação de funções, tal como a memória. E, nisso a apropriação da linguagem constitui-se como alavanca a diversos processos de desenvolvimento, pois quando a criança aprende, se apropria da linguagem,

A comunicação é condição essencial para que os sujeitos humanos assimilem os progressos do desenvolvimento, da cultura. A criança vivencia um desenvolvimento cultural por excelência ao desenvolver-se, apropriando-se da experiência histórica e social construída previamente. Para tanto, como Carvalho (2007), Facci e Silva (1998), Meira (2007) e Vygotsky e Luria (1996) anunciam, dentro desse processo de desenvolvimento, o homem, ao nascer, possui todo um aparato formado na história evolutiva da espécie humana (nasce sobre leis orgânicas), é dominado por impulsos primitivos e sensações orgânicas, é em interação com sua realidade, que continuamente (mas não linearmente) esta terá possibilitadas ou não as condições necessárias ao seu desenvolvimento. À medida que a criança intensifica suas relações com o mundo, a cultura passa a ser elemento decisivo na definição dos rumos do seu desenvolvimento. De maneira que, as relações da criança com a realidade, são a priori relações sociais. “O ser humano, por sua origem e natureza [...] tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo”. (IVIC, 2010, p.16).

Ao vislumbrar o desenvolvimento infantil, com o qual contemplamos o das pessoas com deficiência, lembramos que a criança em seu desenvolvimento cultural, em princípio, possui estruturas primitivas, determinadas pelas peculiaridades biológicas de sua psique, e na medida em que estas primeiras estruturas se desenvolvem – em intensa interação com a cultura, mediadas por instrumentos e pelos adultos, aparecem novas estruturas, constituindo-se em novas relações das partes e em estruturas superiores. Deste modo, o todo e as partes se formam de maneira paralela, em conjunto (VYGOTSKI, 2000). Estas estruturas primárias da psique têm, para o autor, a acepção de um ponto de arranque, e “[...] a partir dele, começa a destruição e a reorganização da estrutura primitiva e o passo à estruturas de tipo superior” (p.122).

É necessário, pois, um prolongado desenvolvimento cultural para que a criança avance de suas funções primitivas passando a operar por funções complexas, para que a conexão, a priori fraca, com o mundo se solidifique e a criança passe a controlar a natureza, o mundo ao seu redor.

No processo de desenvolvimento histórico, para Vygotski (2000), o homem social se modifica e assim cria novas formas de comportamento cultural, pois “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento” (p.34). Nesse processo de apropriação da cultura a aprendizagem possibilita o desenvolvimento, a criança se reequipa. Assim, o comportamento natural (as funções primitivas) dá lugar ao cultural, de modo que técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social tornam-se processos internos.

De acordo com esse princípio, em nosso psíquico todas as funções superiores são, antes de tudo, um conjunto de relações interiorizadas da ordem social. Deste modo, temos um movimento no desenvolvimento que vai do externo para o interno, e nisso a cultura tem papel fundamental, haja vista que ela é um produto da vida e da atividade social do homem. Em seu desenvolvimento, a criança, se constitui por constantes e dialéticos processos de transformação.

Todo o comportamento da criança passa a ser reconstruído; a criança desenvolve o hábito de refrear a imediata satisfação de suas necessidades e impulsos e de retardar as reações imediatas a estímulos exteriores, de modo que, utilizando meios indiretos e adquirindo as necessárias habilidades culturais, possa conseguir controle mais fácil e melhor sobre a situação. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.180).

Vygotski e Luria (1996, p.177) asseguram que nesse processo de desenvolvimento, com as mediações de outros sujeitos, com o uso de ferramentas, a criança adquire inúmeras novas habilidades e novas formas de comportamento, por conta disso, torna-se reequipada. “É exatamente esse ‘reequipamento’ que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural”.

Destacamos que o desenvolvimento da criança na Psicologia Histórico-Cultural é tomado como um processo qualitativo, ou seja, não se limita a mudanças e transformações quantitativas. Nesta perspectiva, Vygotski (2000) entende que ao vislumbrar o desenvolvimento infantil, é importante que

[...] se compreenda que se trata de um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (p. 141).

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

Assim, entendemos que o desenvolvimento da conduta e das funções psíquicas superiores da criança, com ou sem deficiência, não se formam simplesmente pelo seu “amadurecimento”, não são dadas naturalmente, são necessárias atividades sociais, nas quais a escola tem papel de destaque, ao organizar processos de ensino intencionais com mediações de qualidade, garantindo as apropriações de objetivações históricas realizadas pelos sujeitos históricos.

Ao falar de desenvolvimento humano enfatizamos o papel da educação escolar, com o trabalho educativo de modo a proporcionar as mediações necessárias à apropriação do saber objetivo. Duarte (2000, p. 111) destaca que com a apropriação do saber científico, com as mediações do trabalho educativo, os alunos podem converter o saber em órgãos de sua individualidade, numa superação dos saberes e conhecimentos adquiridos em seu cotidiano e, “assim possa conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte”. Vemos então, como é de suma importância o trabalho do professor, enquanto mediador dos conhecimentos científicos, das possibilidades de desenvolvimento e de transformação dos sujeitos, da crítica às suas condições objetivas de existência e, da forma como a sociedade encontra-se organizada e como distribui o conhecimento e a riqueza da cultura produzida historicamente. “Existe uma forma mais evoluída de ser que produz o desenvolvimento da forma menos evoluída. [...] isso [...] põe no centro dessa análise a questão da educação, pois tal desenvolvimento é fruto do processo educativo”. (p.107).

Um trabalho educativo intencional e organizado necessita ser efetivado, pois o desenvolvimento da criança, do homem, não se constitui naturalmente. É pela atividade de trabalho, pela atividade escolar, nas relações com o outro (detentor do saber, da história de conhecimento sobre os objetos), com a cultura em suas diferentes manifestações que os seres humanos desenvolvem-se.

Isso se torna primordial, quando lembramos que:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...] Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. (LEONTIEV, 2004, p.283-284).

Nascemos, portanto, candidatos à humanidade e, apreendemos essa humanidade, na medida em que estabelecemos relações com outros homens. Leontiev (2004) assegura que a criança ao ser lançada ao mundo dos homens, é norteadada pelos próprios homens que guiam este mundo. Os adultos interagem com as crianças em situações diversas, propiciando vivências que as estimulam a incorporar os significados e conhecimentos construídos historicamente em uma determinada cultura. Mello (2012) destaca a necessária concretização de atividades com as crianças que potencialize seu crescimento cultural, com o acesso ao conjunto da riqueza da experiência humana. De maneira a “não se separar corpo e mente, sem separar afeto e cognição, sem abreviar a infância e sem preparar para a vida alienando a criança da própria vida”. (p. ix).

O desenvolvimento histórico das gerações humanas está (ou pelo menos deveria estar) à disposição do ser humano desde o seu nascimento e ele necessita adquirir esse desenvolvimento aparelhado no mundo que o rodeia, nas obras da cultura e que encarna os progressos do desenvolvimento histórico das aptidões humanas. Leontiev (2004, p. 301) defende que “só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o [...] aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal”. Vemos então, não apenas o desenvolvimento de crianças, de novos homens, mas de toda uma sociedade, que dialética e contraditoriamente contribui para que aquisições humanas sejam negadas aos próprios homens, limitando seu desenvolvimento enquanto gênero humano.

Assim, o desenvolvimento humano depende das condições históricas concretas em que acontece o desenvolvimento, ou seja, das condições históricas objetivas da atividade do homem no mundo, pois, “o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 285). Necessita, não obstante, adquirir o que foi produzido ao longo da história de desenvolvimento humano, de maneira a produzir seu desenvolvimento enquanto sujeito singular. Teremos bebês, crianças, adolescentes, adultos mais ou menos desenvolvidos em detrimento das possibilidades oferecidas pela realidade material dos sujeitos. Nesse processo o sujeito, “[...] também se torna consciente dessas relações e as interpreta.” (LEONTIEV, 2006, p.82).

Destarte, a aquisição dos progressos da ciência, da tecnologia, da arte, da filosofia, permite o desenvolvimento das aptidões e qualidades humanas. Isso exige que estejam disponíveis, em *igualdade* de possibilidades de apropriação a todos e com as mediações essenciais para isso, toda a riqueza da cultura produzida historicamente. Com o qual, a educação escolar de qualidade pode contribuir significativamente para o desenvolvimento e

para que seja dado a “cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana”. (LEONTIEV (2004, p.302).

As explicações indicam que a perspectiva de constituição humana não incide, prioritariamente, sobre as capacidades biológicas dos sujeitos de ter ou não determinadas aptidões, mas nas limitações ou ampliações de experiências com a cultura. Neste aspecto, concordamos com Leontiev (2004, p.302):

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou na inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhes a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave.

Nesta perspectiva, contradiz-se a possibilidade de considerar que as diferenças e desigualdades entre os homens provem de suas diferenças, ou mesmo dotações biológicas. O desenvolvimento biológico da criança e sua constituição como ser social, não se estabelecem como dois processos paralelos e incomunicáveis, influenciam-se num processo dialético. O ser humano se forma apropriando-se dos resultados da história social, cultural e objetivando-se nessa história do gênero humano e, como dissemos, uma educação de qualidade a todos, indiferente da classe social a que pertença, pode fazer a diferença na construção de uma sociedade mais igualitária.

Leontiev (2004, p.293) defende obstinadamente que as diferenças entre os homens, no que tange ao desenvolvimento de suas aptidões humanas encontra-se nas desigualdades de classes sociais, culturais (com a concentração da cultura intelectual sobretudo, nas mãos da classe dominante), econômicas e em resultado da “diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico”.

Assim, indiscutivelmente, as condições biológicas trazidas pelo sujeito, pela criança tem sua importância inicialmente, mas são qualitativamente superadas por funções e condutas complexas, essenciais no percurso do desenvolvimento humano. Contudo, com a defesa da Teoria Histórico-Cultural da evolução sócio-histórica do homem, em que ele só existe como um membro da sociedade, são desnaturalizadas perspectivas de desenvolvimentos universais, estanques, em que o indivíduo é tomado como um ser que traz, a priori, o seu desenvolvimento embutido dentro de si e que necessita apenas desabrochá-lo, deixar amadurecer. Podemos afirmar que o desenvolvimento da criança, do ser humano resulta das

condições concretas de educação, do modo de produção da sociedade, do acesso e apropriação das riquezas materiais e intelectuais.

As discussões apontam, ao fim, para a atividade docente, sobre a importância da mesma, como essencialmente formadora de sujeitos em sua totalidade. Ainda que, tal atividade, nem sempre se empreende por concepções de desenvolvimento humano sob a primazia dialética da relação natureza e social, ficando a mercê de concepções e práticas justificadoras do “fracasso dos sujeitos” (com ou sem deficiência), alicerçadas por fundamentos biológicos que naturalizam o (não)aprender e o (não)ensinar. Concepções e atuações docentes que na educação especial, como encontramos em sua constituição histórica, se fundamentam fortemente por uma vertente médica, na contramão às discussões tecidas a partir dos constructos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

Destarte, faz-se necessário considerar que uma psicologia comprometida com uma nova sociedade deve orientar o processo educativo, estudar o ser humano de modo dinâmico, em seus processos de transformação, tal como a sociedade. Vigotski anuncia que psicologia deveria fornecer o embasamento científico à pedagogia, a partir de sua “nova” concepção de homem. “A educação beneficiar-se-ia dos estudos psicológicos, pois a partir destes seria possível acelerar o processo de desenvolvimento dos indivíduos em sociedade e, em última instância, a evolução cultural” (TULESKI, 2002, p.143). Uma educação, neste sentido, reverteria para a direção do processo de desenvolvimento dos indivíduos em sociedade e com a sociedade, indiferente das condições biológicas, dada as devidas e ricas oportunidades de mediação, do ensino de conteúdos, pois podem ser desenvolvimentos de novas necessidades e de outras aprendizagens.

Os conteúdos trabalhados pelos educadores podem criar novas estruturas mentais, provocar desenvolvimento. A educação escolar, de modo geral, tem a função de reequipar os indivíduos com aquilo que a humanidade criou, com o acervo da história e do que foi criado ao longo dela e, que está objetivado em diversos produtos materiais e não materiais; os alunos passam a ser transformados pelos conteúdos ensinados, e pelo modo como esse ensino se institui, são elevados a planos mais alçados de humanização (BARROCO; SOUZA, 2012).

Tal feito, todavia, necessita situar a psicologia em conexão aos seus fundamentos marxistas, que postula as bases para a compreensão do homem numa crítica à sociedade, às condições de existência humana postas pelo capitalismo. “Isso significa formar não apenas cidadãos, mas cidadãos críticos, ou seja, pessoas que tenham consciência dos seus direitos e deveres, mas que também sejam capazes de intervir ativamente na construção de uma ordem social mais justa.” (TONET, 2005, p.31).

Defendemos estas perspectivas de ensino também na educação especial e, desta forma, uma atividade docente que se concretize neste sentido, em prol da emancipação e desenvolvimento humano.

Neste sentido, uma Psicologia comprometida com o homem real e concreto, sujeito de transformações de si e do mundo, deve orientar-se pela análise das relações concretas do homem com o contexto social no qual é produzido e produz sua vivência. Principalmente quando se tem a clareza de que “compreendemos, ademais, que no mundo contemporâneo a psicologia cumpre um uma função ideológica, que serve aos interesses classistas e que isto não pode deixar de ter-se em conta.” (LEONTIEV, 1983, p.3).

Necessitamos pois, uma Psicologia comprometida com o pleno desenvolvimento humano e em rompimento com as necessidades postas (de adequação das diferenças) na sociedade, de explicar o fracasso escolar pelos educandos, pelos professores, desvinculando as dificuldades escolares de seu processo de constituição e como um produto da humanidade. Quando pensamos nossos sujeitos da educação escolar fora das relações (com a escola, sociedade, políticas, modo de produção e da divisão de trabalho etc.), estamos colocando-os como únicos responsáveis pelos seus fracassos ou êxitos e (contraditoriamente) negando (ou mantendo) toda a história de desenvolvimento do humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural em prol da emancipação humana na educação especial**

Lembramos que os homens não são naturalmente constituídos, se humanizam ao longo das relações sociais que estabelecem com o outro, se apropriam de maneira singular (principalmente por meio das mediações do trabalho educativo) do que historicamente a humanidade, em atividade, produziu, ou seja, das objetivações resultantes das mesmas. “[...] e por este processo o homem constrói sua genericidade de tal forma que a vida individual e a vida genérica encontram-se sempre imbricadas uma na outra”. (MARTINS, 2012, p. 49). A formação do homem, como ser humano, é portanto, sua formação como um ser pertencente ao gênero humano, um ser social.

[...] o desenvolvimento do indivíduo será tão mais multilateral, diversificado, pleno de conteúdo, isto é, tão mais universal, quanto mais o seu relacionamento com a riqueza objetiva humana universal for produzindo no sujeito a elevação de suas necessidades, o desenvolvimento de suas capacidades e a ampliação da sua sensibilidade. (DUARTE, 2012, p.212).

O desenvolvimento humano, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, resulta das possibilidades concretas de existência, das relações estabelecidas com outros sujeitos na produção dos meios e bens requeridos à sua sobrevivência. Nesse processo todavia, com a propriedade privada dos meios de produção, os sujeitos são privados, limitados nas apropriações das objetivações humanas genéricas, resultando na “[...] expropriação limitadora das possibilidades de desenvolvimento pleno dos sujeitos, na medida em que lhes retira a posse e o uso livre de recursos e instrumentos que caracterizam o gênero humano, em determinado momento histórico.” (KLEIN; SILVA, 2012, p.29). E, no caso de nosso estudo, vemos a pessoa com deficiência, para além de suas limitações orgânicas, serem expropriadas do que a sociedade desenvolveu, da riqueza do gênero humano, tendo suas dificuldades ampliadas pelas condições objetivas postas ao seu desenvolvimento e aprendizagem, pelas práticas sociais, pelas possibilidades de uma educação de privações, com a qual a atividade docente contribui por manter.

Neste prisma, consideramos que a educação se revela como um processo pelo qual o sujeito adquire suas especificidades ao longo do desenvolvimento histórico-social. Se mostra

essencial na formação dos sujeitos, no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, de suas capacidades, habilidades, dos sentidos, na aquisição de significações, de costumes, de conhecimentos, enfim, das propriedades que lhe aferem a condição de ser universal. A educação “[...] é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano e uma das condições pelas quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico-social”. (MARTINS, 2012, p.49).

Isto significa que o sujeito necessita, além dos conhecimentos adquiridos no seu cotidiano, também se apropriar dos mais elaborados, que lhe conduz para a máxima humanização, tarefa que na sociedade, a educação escolar tem parte fundamental, ou seja, a de criar constantemente necessidades humanizadoras nos alunos.

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 [...]. (POSSIDÔNIO, 2014, p. 108).

Assim, por meio de processos educativos os sujeitos se humanizam, adquirem as qualidades humanas, superando sua condição biológica. A educação escolar, com a qual destacamos a atividade docente, essencialmente realiza a mediação entre o sujeito e o gênero humano, quando da apropriação da cultura elaborada. O desenvolvimento acumulado, seja do conhecimento, das técnicas e tecnologias, requisitadas ao processo de trabalho podem ser socializadas por meio da educação. Leontiev (2004, p.291), em relação à educação alia a mesma ao desenvolvimento da sociedade, à riqueza da prática sócio-histórica, pois com o crescimento, ampliação destas, cresce e complexifica o papel da educação, aumentando, por outro lado, o tempo que a sociedade aplica à mesma.

Seu papel se complexifica pela ampliação de objetivações que vão sendo acumuladas com o desenvolvimento da sociedade e pelas contradições que são formadas nas relações com as condições prementes da realidade objetiva de existência.

Assim, é também por meio da educação e de outras mediações institucionais que são apropriados os ideais e valores dominantes na sociedade, em favor da manutenção das classes antagônicas e da propagação da subordinação das relações sociais às leis de mercado; a educação escolar não está alheia à materialidade que a engendra. Com o capitalismo a educação contribui para a manutenção da reprodução do capital, mantendo a alienação do trabalhador e do trabalho ao incutir ideias nos indivíduos sobre a legitimidade de seu lugar na

hierarquia social. Desta feita, são internalizados valores, condutas, expectativas adequadas a preservarem a manutenção dessa posição. É claro que os processos de alienação e de distribuição desigual das criações simbólicas e materiais denotam “[...] um processo complexo de mudanças estruturais e radicais em todas as partes da totalidade humana, inclusive na educação do povo [...]”. (KLEIN; SILVA, 2012, p. 37).

Nos processos educacionais de mediação ocorre, então, a internalização dos ideais de relações do modo de produção capitalista, todavia, dialeticamente também podem ser forjadas as possibilidades de sua eliminação. A educação escolar, indiferente de sua modalidade de ensino, pode fazer movimentar a alienação e adaptação sumária dos sujeitos, com a mediação de conhecimentos fundamentais ao reconhecimento desse processo de alienação, numa crítica à educação do capitalismo, à sociedade vigente, com vistas à sua superação. Uma compreensão crítica disso, implica na visão de Martins (2012, p.55), “[...] sabê-lo condicionado, determinado objetivamente por condicionantes históricos, e a partir deste reconhecimento assumir uma posição política de sua transformação”. A perspectiva educacional pode se encaminhar para a finalidade de emancipação humana, de trabalhar em prol de que os sujeitos tenham o máximo de seu desenvolvimento e das apropriações das objetivações do gênero humano, com as condições objetivas favoráveis a satisfação de suas necessidades materiais, intelectuais.

Precisamos assinalar que ainda que encontramos na atividade docente um ensino intencional da arte, da ciência, da cultura consolidando mediações para a formação do sujeito cultural, ainda nos deparamos com um movimento mais amplo de redução e negação do conhecimento a uma grande parcela da humanidade, principalmente às camadas mais pobres da sociedade.

O reconhecimento dos processos interligados ao social pelo qual se conduz a educação formal, não descarta por outro lado, as relações dialéticas e contraditórias que as move, pois traz em si os elementos determinantes e é também determinadora dessa sociedade.

A educação conglera o que é socialmente elaborado, objetivado e que é apropriado nas relações interpessoais, dadas as exigências de humanização colocadas aos sujeitos e, por isso, a educação escolar deve ser intencionalmente organizada para todos, de maneira a ser coerente com o sujeito o qual deseja formar (numa valorização de suas potencialidades). Precisa ocorrer pela via da crítica e da análise das contradições da materialidade de existência do ser e da própria educação escolar. Deve consolidar, por meio da atividade docente (não pela mera reprodução de conteúdos ideologicamente inseridos nos currículos escolares),

mediações sistematizadas dos conhecimentos resultados das experiências sociais e da história da humanidade.

Desafio que se confirma por vivermos na realidade das relações sociais de propriedade privada, que decorre na intensificação da divisão social do trabalho, na limitação do acesso ao conhecimento, por vezes, fragmentado e alienado e, com a formação dos sujeitos empobrecida e deformada (TONET, 2005).

Como salienta Constantino e Rossato (2014), nossos educadores tem a importante função, trabalhando com alunos com deficiência ou não, de produzir nestes a necessidade de constante apropriação de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos, função que quando tomada recortada das exigências, das relações e condições objetivas, intelectuais, institucionais, sociais, políticas, culturais, pode ser evidenciada como adequada às dificuldades e possibilidades dos alunos, ou mesmo dos professores. Temos então, que a realidade, a qual transportamos para a modalidade de ensino objeto de nosso estudo, “transforma-se em um agregado de fenômenos destituídos de nexos históricos e dialéticos, em que a totalidade do ser humano, do aluno, do professor da Educação Especial, torna-se mera soma das partes e as relações sociais se tornam relações arbitrárias entre atitudes individuais”. (p.158).

Nas considerações de Klein e Silva (2012), é preciso, pois, que se proporcione aos sujeitos a compreensão das diferentes esferas, sócio-econômica-política e cultural, capaz de orientá-los na direção da modificação de sua condição de sujeitos submetidos a hegemonia do capital. Função que se estende à educação escolar, que na formação plena dos sujeitos com ou sem deficiência, necessita congrega e articular teoria e prática, ciência e técnica as mais desenvolvidas. Destarte, “[...] proporcionando-lhes uma educação que os torne capazes de pensar e de agir de forma radical, ou seja, indo à raiz dos problemas, e logrando produzir as transformações que a sua condição de classe e o mundo contemporâneo exigem” (p.38).

A educação escolar em prol da emancipação humana precisa considerar que esta não se faz apenas no âmbito de sujeitos individuais, mas da coletividade, da força e cooperação de vários indivíduos. “Em síntese, a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o conjunto do processo histórico.” (TONET<sup>64</sup>, 2005, p.177). Acrescenta o autor que “[...] é uma forma de sociabilidade que, fundada na materialidade do trabalho associado, permite aos homens serem os verdadeiros protagonistas

---

<sup>64</sup> O autor discute, numa vertente marxista, com propriedade acerca da emancipação humana. Maiores reflexões consultar a obra.

do seu destino. (p.196). Além disso, o autor coloca a superação da alienação dos sujeitos como condição indispensável para o processo de emancipação humana.

Diante do exposto nos perguntamos se seria possível visar a emancipação humana numa sociedade de desigualdades, como a nossa, com a educação escolar que temos, com o modo de organização da sociedade e de socialização da riqueza material e imaterial produzida? A começar seria necessário que a propriedade privada e a exploração humana fossem abolidas. Reconhecemos que nesse processo a educação escolar se engendra por contradições e dialéticas, pois pode contribuir com a realização de mediações e atividades emancipatórias e, todavia, consegue obter esta finalidade em sua totalidade numa sociedade que se organiza de forma oposta à que vivemos, como defende Vigotski.

Quando expressamos sobre a sociedade de desigualdades, não podemos deixar de trazer à luz as contradições prementes nas políticas públicas educacionais as quais contribuem para a dialética exclusão/inclusão, tratadas por Sawaia (2001), e para o asseveramento das desigualdades sociais.

Como discutimos as políticas educacionais defendem a educação para todos, os princípios de uma educação inclusiva, todavia não oferecem as condições para que os alunos, mais do que inseridos numa escola, possam estar usufruindo das mediações para o seu desenvolvimento e para que os professores (isso se revela principalmente quando nos voltamos para sua formação aligeirada e esvaziada dos fundamentos teóricos) tenham o fortalecimento teórico-prático, a fim de ampliar e produzir os meios de apropriação e objetivação das conquistas humano-genéricas, assim são cunhados sistemas paralelos de ensino, a fim de adequar os alunos para a sua inclusão numa educação escolar de exclusões. Com políticas inscritas sob a defesa de educação inclusiva, fica a perspectiva de que a não viabilização da mesma decore das falhas dos professores (ou de seus alunos deficientes), ou seja, de que a exclusão teria uma origem meramente individual e de que seria superada também por ações individuais. Visão alicerçada por uma educação que assevera a competição entre desiguais, de modo excluir os mais fracos, “menos sábios” e, manter a dominação dos mais fortes, mais “competentes”, legitimando assim, os processos de exclusão.

Dada tal dicotomia, destacamos que por um lado o ensino oferecido no ensino regular, sua precariedade corrobora à produção de necessidades especiais, de uma educação especial que, e por outro lado, criam a necessidade de inclusão escolar, revelando suas contradições, principalmente quando se trata da educação escolar do povo. “A supremacia de uma classe sobre a outra pressupõe que haja a desigualdade como combustível para o desenvolvimento do tecido social” (CARVALHO; MARTINS, 2011, p.20).

Percebemos que as relações inclusão/exclusão está para além das contradições das políticas educacionais, de educação para todos, de formação de professores, da educação especial, haja vista que

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram através do econômico. Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a "dialética exclusão/inclusão". (SAWAIA, 2001, p.8, destaques da autora).

A autora analisa a exclusão como um processo que envolve as dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas como um produto do funcionamento do sistema, em um processo que abarca o homem por inteiro e suas relações com os outros. “É processo sutil e dialético, pois só existe em relação a inclusão como parte constitutiva dela.” (SAWAIA, 2001, p.9).

Sobre esses processos contraditórios exclusão/inclusão nos apoiamos em Saviani (2012b, p.9), ao explicitar que na educação escolar há o que ele chama de ‘inclusão excludente’. Na qual, incluem-se alunos no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem, contudo oferecer os protótipos de qualidade exigidos para acesso no mercado de trabalho. “Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental”. No entanto, num processo de ‘inclusão excludente’ tais metas quantitativas contribuem para que os alunos permaneça um número maior de anos na escola, sem, contudo adquirir as aprendizagens efetivas que lhes garantam o desenvolvimento necessário à sua inclusão no mercado de trabalho e sua participação ativa social.

Neste aspecto, lembramos ainda que, inerente à sociedade capitalista, a educação oferecida às pessoas com deficiência da classe trabalhadora constitui-se muitas vezes, em ações educativas de treino para atividades laborais simplificadas, que envolvem atividades repetitivas, mecânicas e que destitui do ensino escolar a possibilidade de apropriação do conhecimento científico e dos instrumentos criados pela humanidade, dos objetos da cultura. Para Meira (2011), os alunos não têm garantidos “[...] o sucesso escolar, tampouco o acesso a posições sociais mais elevadas”. (p.94). Assim, a aparência igualitária camufla as exclusões que a escola promove e que perpetua, impedindo o acesso aos bens culturais, explicado pelo

fato de que “nem todas as crianças reuniriam as condições necessárias para aprender os conteúdos escolares” (p.94). Como analisa Machado (2011), são criadas desigualdades, naturaliza-se o instituído, de maneira a não fortalecer os sujeitos para agir sobre as formas de viver estabelecidas. O enfrentamento à exclusão necessita ser analisado, considerando a totalidade na qual se insere, em que se agigantam as diferenças.

Com as constatações da realidade vivenciada na sociedade, na educação, consideradas as múltiplas relações e determinações, trazemos como uma de suas possibilidades de ir na contramão de tal realidade, a necessidade de que a atividade docente seja fundamentada pelo conhecimento a priori de sua importante função enquanto promotora de mediações sistematizadas e do desenvolvimento pleno do ser social. Realizar uma educação voltada para a emancipação requer do professor conseguir desvelar, fazer a crítica da realidade em que atinge seu trabalho, ou seja, apreender que a atividade docente é nordeada, que está submetida à dialética do excluir para incluir, que prima pela exclusão de muitos (pobres, deficientes) do acesso aos bens materiais e culturais produzidos historicamente.

A proposição exige refletirmos que

Abandonar as teorizações mais fecundas e amplas e limitar-se à reprodução de práticas alienadas, à descrição de dados empíricos, abandonando a formação científica, filosófica, artística e política dos alunos, implica o adensamento da apologia de uma educação ‘concreta’, voltada à ‘realidade do aluno’. Em uma perspectiva intencional ou ingenuamente limitada, tais práticas fundam-se apenas nos elementos mais imediatos dessa realidade, sem efetivamente procederem a uma análise das determinações mais amplas que incidem sobre esse ‘concreto sensível’. (KLEIN; SILVA, 2012, p.37).

Ao nos mantermos nos limites de nossa realidade, corremos o risco de na atividade docente, apenas descrevermos os fatos, lançarmos conteúdos, como se isso bastasse para a sua plena apropriação e para o desenvolvimento de potencialidades criativas e críticas. A desqualificação da teoria, do estudo em profundidade dos fenômenos, apenas nos distancia da resolução dos problemas sociais, pois quanto mais complexos, exige maiores elaborações teóricas a fim de conseguir capturá-lo e de consolidar as análises para a sua compreensão e síntese. A prática educativa precisa ser fundamentada por um “trabalho teórico de grande amplitude e profundidade, o que significa que deve ser uma empreitada assumida coletivamente”. (DUARTE, 2013a, p.6).

O professor em atividade, o produto de seu trabalho se materializa na promoção da humanização. Todavia, a alienação do professor compromete a qualidade do seu trabalho, dificultando, pois a execução de sua importante função social na socialização do saber

historicamente sistematizado, com vistas à máxima humanização e conseqüente emancipação. Isto, pois: “O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens” (MARTINS, 2007, p.5).

Uma educação escolar como via de emancipação do ser humano tem o imperativo de promover a socialização e apropriação da riqueza material e intelectual produzida e acumulada pela humanidade. Essa perspectiva exige que o desenvolvimento não seja reduzido ao desenvolvimento de processos inatos e naturais, prerrogativa essencial, quando se trata das pessoas que apresentam dificuldades no processo de escolarização e de correspondência às exigências sociais. “É preciso considerar a mudança promovida pela inserção em grupos sociais e em formas de conduta civilizadas, processo em que a educação escolar tem papel fundamental”. (SILVA, *et al.*, 2008, p.418).

Uma educação emancipadora, não pode deixar de ter como objetivo a formação das funções psicológicas superiores, a sua ampliação e recriação, considerando que sua realização se efetua pelo caráter mediatizado da atividade humana, de maneira a dilatar as possibilidades de compreensão e intervenção dos sujeitos sobre e com a realidade.

O trabalho do professor de socializador e mediador, a todos os seus alunos do pleno conhecimento científico, artístico e filosófico alargados pela humanidade, contribui não apenas para o desenvolvimento do aluno, mas para que mudanças sejam engendradas na distribuição desigual do conhecimento e para que a sociedade de classes antagônicas possa ser questionada. Conhecimento esse, que deve envolver a crítica às concepções e aos ideais dominantes de ser, de conhecer, de desenvolver-se, a fim de que no cotidiano, alunos e professores não se submetam automaticamente aos princípios de tais ideais. Além disso, essas críticas precisam conduzir a coletivos de práticas sociais diferentes, que envolvam as práticas escolares e as condições em que estas ocorrem, o entorno social.

Para tanto, como sugere Duarte (2013a, p.3), é importante que o professor tenha condições de, em seu trabalho educativo, compreender e analisar as contradições que se fazem presentes no mesmo. “Contradições estas geradas pelas condições históricas objetivas que determinam tanto a produção quanto a apropriação do conhecimento na sociedade capitalista contemporânea”.

Ao lembrarmos das discussões sobre a realidade da atividade docente encontrada na educação especial desenvolvida numa sociedade capitalista – com poucas mediações dos conhecimentos científicos e do desenvolvimento de elaborações abstratas, dentre outras, e

concretizada à luz de uma formação esvaziada dos professores –, acreditamos ser impraticável as considerações de Duarte.

A reversão de tal realidade e em prol do processo de humanização e emancipação humana dos alunos e professores da educação especial, implica que esses possam ter uma formação (em distintos momentos de sua qualificação profissional – inicial e continuada) consistente pela apropriação aprofundada da ciência, arte, filosofia, conhecimentos teóricos, das objetivações genéricas. Com vistas à máxima universalização do conhecimento e que esses os leve a compreender a importância da socialização do conhecimento, da análise do mesmo (para além de entendê-lo como um produto individual). Desvelando ao mesmo tempo as relações que tal conhecimento engendra com a sociedade que o sustenta, com os condicionantes históricos, principalmente os que envolvem concepções de desenvolvimento, de ensino-aprendizagem, de deficiência; permitindo aos professores assumir uma posição política de transformação de tais concepções e das práticas constituídas com as mesmas.

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. (SAVIANI, 2012a, p.44, destaque do autor).

Cabe à formação de professores, alicerçada por políticas que forneça as condições materiais e intelectuais, por um coletivo em prol da emancipação humana, promover as condições para a problematização dos conhecimentos e dos ideais propagados de educação especial; subjacentes a sociedade em que a meritocracia, o sucesso, sob determinadas formas e ritmos são colocados como padrões a serem desenvolvidos nas escolas e tracejados nas avaliações de âmbito nacional, como quantitativos naturalmente constituídos.

É na condição de possibilidade explicativa, ou abstração mediadora na análise do real, que a teoria, e portanto a transmissão dos conhecimentos clássicos entre as gerações, assume sua máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis sobre os fenômenos base dos quais esta realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência. (MARTINS, 2012, p.60).

Com as contribuições da autora reafirmamos que o ensino realizado na educação especial deve também absorver essa postura. Digamos então, que nossos professores em atividade nessa modalidade de ensino, tenham como fim a emancipação humana de seus

alunos, isso requisitará (mais do que boa vontade), que ele constitua em sua formação tal necessidade, bem como, os instrumentos e o ensinamento de como realizá-la. Como vimos, será essencial, que o professor domine e conheça com profundidade - para além das aparências, o que vai ensinar e, que domine as técnicas, métodos necessários para a exploração desse conhecimento.

O que fará muito mais sentido, se o docente reconhecer as vias pelas quais os alunos melhor aprendem, as suas necessidades e o compromisso em avançá-las e de criar novas; de distinguir os conhecimentos que estão em sua zona de desenvolvimento proximal, de suas próprias potencialidades intelectuais e, que requer a colaboração do professor. “O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprenda o novo” (VIGOTSKI, 2009a, p.331), este é um grande desafio da atividade docente na educação especial, pois o velho, o repetitivo é uma constante na vida desses alunos, sob a alegação de que não são capazes de aprender outras coisas, outros conteúdos, ou mesmo por não ousar trazer o novo e de outras formas. Lembremos da essencialidade de que “[...] só é boa aquela aprendizagem que passe à frente do desenvolvimento e o conduz”. (p. 331-332). Compreendemos então, a urgência do compromisso de que, a atividade docente necessita estar firmada sob o conhecimento de que “[...] o ensino seria totalmente desnecessário [...] se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo”. (p.334). É justamente por isso que a tarefa da educação especial, não pode ser diferente da educação regular, a de ensinar, de ser mediadora entre a cultura e o aluno, respondendo assim, à sua função social.

Compreendemos, em concordância com Facci (2007), que é essencial desenvolver nos alunos as funções que ainda não estão formadas e por meio da mediação conduzir a apropriação dos conteúdos curriculares da forma mais elaborada possível, bem como à riqueza da cultura, pois, “o aluno que não aprende está alijado do processo de humanização e compromete sua capacidade de abstração, de planejamento, de memória lógica, entre outras funções psicológicas superiores desenvolvidas pela apropriação do conhecimento científico.” (FACCI, 2007, p. 150).

Essa compreensão vai na contramão da perspectiva e do equívoco de que o desenvolvimento deve percorrer determinados ciclos, a aprendizagem precisa sim se apoiar,

[...] nas funções não amadurecidas, não estamos propriamente passando uma nova receita para a escola mas simplesmente nos libertando do velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer os seus ciclos, preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem irá construir o seu edifício. (VIGOTSKI, 2009a, p.332).

Aos alunos com deficiência devem ser possibilitadas, por meio de um ensino intencional e sistemático, as mediações para a apropriação do conhecimento e, mais do que isso, devem ser asseguradas com essa apropriação, a explicação da realidade, a problematização da mesma, fornecendo os questionamentos e construindo com os alunos possibilidades de realizar práticas sociais que contribuam para a transformação de si e da realidade. Assim, a atividade docente transcende os fins de apenas mediar o desenvolvimento de funções elementares, de atividades apenas concretas, do desenvolvimento sensorial, de atividades sem sentido e que deixam de provocar as necessidades de novas aprendizagens, a emancipação de nossos alunos.

Concordamos com o que Barroco (2007, p.372) defende:

Quanto mais experiências, qualitativamente relevantes, tiver com os conceitos científicos, mais a pessoa tende a desenvolver formas psicológicas sofisticadas de interagir com o mundo; mais livre pode se tornar da realidade objetiva imediata, permitindo-lhe realizar análise, síntese e generalizações, bem como governar conscientemente sua conduta.

Neste aspecto, almejando uma educação em favor da emancipação humana, fundamentados pela Psicologia Histórico-Cultural e de seu principal teórico - Vigotski, fazemos a defesa de que nos processos de escolarização dos alunos da educação especial, a atividade docente se consolide, de maneira que estes não sejam definidos e cingidos por uma dificuldade ou limitação, já que possuem uma estrutura psíquica capaz de ser reorganizada e de habilitá-los à participação e inserção social. As limitações e obstáculos ao desenvolvimento daqueles alunos, não se restringem à sua natureza biológica, pois são amparadas, baseadas nos limites que a sociedade de classes e a propriedade privada dos meios de produção infligem aos indivíduos em suas relações sociais, escolares. A atividade docente necessita pois se condicionar pela compreensão do desenvolvimento de todos os alunos, como histórico, social, cultural e não simplesmente como um fator biológico (isso não significa a negação deste, mas o imperativo em considerar a totalidade do sujeito). O que foi determinado historicamente e coletivamente precisa ser produzido singularmente nos sujeitos por meio da educação.

O trabalho realizado pelo professor nas atividades educativas, abrange o conhecimento sobre o aluno, sobre o que ele é e, sobre o que ele pode vir a ser. Um trabalho nesta linha, precisa estar fundamentado numa perspectiva que considera as possibilidades de movimento e transformações na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; é essencial o professor pensar e agir em prol de suas potencialidades.

Nos processos de escolarização da educação especial, se os alunos ficarem a parte dos modos culturais, por conta do desenvolvimento natural o qual “dispõem”, não realizam completamente o processo de desenvolvimento cultural, social e sobressaem assim as implicações sociais atribuídas à deficiência, num tolhimento de suas possibilidades para a concretização de altos níveis de desenvolvimento. Isso não quer dizer que estes alunos não necessitem de recursos, instrumentos diferenciados para a sua aprendizagem. Todavia, “há cuidados pedagógicos especiais que têm buscado superar diferenças limitadoras do pleno desenvolvimento dos indivíduos e também há ‘cuidados especiais’ que têm sido usados para legitimar essas diferenças limitadoras, acomodando-se a elas.” (KLEIN; SILVA, 2012, p.36, destaques dos autores).

A educação especial voltada para a emancipação humana, além das discussões do âmbito mais da totalidade que anunciamos, denota vislumbrar as singularidades de nossos alunos, levando em conta o que Vygotski (1997) afirmou nas primeiras décadas do século XX, que é o meio no qual a criança se desenvolve que promove os avanços em suas capacidades psíquicas, bem como pode gerar suas limitações. O desenvolvimento está vinculado, portanto, ao que o contexto social, escolar, as condições materiais de existência podem oferecer desde o princípio a tais pessoas para o pleno alcance das aptidões humanas.

Destarte, essa prática se torna irrealizável na medida em que a atividade docente, como vimos, se consolida pelo ideário do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), da meritocracia e focaliza-se no suposto “respeito” às capacidades, às necessidades, ao cotidiano e realidade imediata do aluno com deficiência e de sua família. E, assim, ensina-se o que se entende acerca das condições imediatas que o aluno tem de aprender e o que está “próximo” de seu universo de (im)possibilidades. Ensino esse, afinado com o que se compreende por deficiência, por educação especial e, principalmente, com as capacidades e necessidades biológicas, psicológicas e sociais dos “deficientes irremediáveis”. Uma educação neste mote favorece a manutenção da deficiência e da distância entre o desenvolvimento dos normais e dos anormais, da desigualdade na socialização do conhecimento, do empobrecimento da individualidade humana e muito mais longínquo de se constituir numa educação que promova a análise e crítica da realidade e os instrumentos para superá-la.

Estamos diante de duas tarefas bastante complexas que se postula como um grande desafio ao trabalho do professor na educação especial.

Primeiro, porque trabalhar sobre a perspectiva de mediação do que a humanidade produziu, dos conhecimentos científicos adjacentes a essa história de transformações, como apresentamos ao longo de nosso estudo, ainda é uma realidade que caminha a passos lentos,

com poucas experiências de sucesso na educação especial; por estar muito vinculada, principalmente, a ideais de que o pouco que os professores fizerem já é muito, visto que seus alunos não apresentam em si, as condições para o desenvolvimento e, assim, se retiram desse processo (aprender, desenvolver, como vimos se efetiva nas relações sociais, nas relações escolares).

Segundo, fazer desse conhecimento um instrumento de desvelamento das relações a que estamos (professores e alunos da educação especial ou não) submetidos na sociedade capitalista. Ir na contramão do que propõe essa sociedade, requer o reconhecimento das contradições, o rompimento com os processos de alienação para desmistificar no cotidiano escolar, social as amarras que nos mantêm solidários e mantenedores do sistema capitalista e distantes de uma educação em prol da emancipação humana.

Tarefa complexa que a Psicologia escolar/educacional e, para a qual elegemos a Histórico-Cultural, não pode se abster, estando comprometida com o pleno desenvolvimento dos sujeitos sociais. No trabalho dessa ciência com alunos e professores, seja da educação especial ou não, pressupõe prescrever-se por uma teoria crítica que provoque a desnaturalização das explicações que colocam os fenômenos e os sujeitos como naturalmente dados, desconectando dos mesmos o conjunto de relações em que são formados e principalmente o universal (cultural, econômico, social, político) em que se inscrevem.

Durante a história de atuação do psicólogo com a educação especial, nem sempre o mesmo se encaminhou por um viés crítico, de maneira, a considerar os alunos em suas relações com a escola, com o processo ensino-aprendizagem, com a sociedade, ao contrário, centrou-se, por vezes, ainda focaliza-se, num modelo clínico de atuação, em que as dificuldades de aprendizagem dos alunos são tomadas somente como orgânicas e como algo cristalizado, negando suas possibilidades dialéticas de movimentação. De acordo com Meira (2003), uma atuação fundamentada numa concepção crítica necessita reconhecer e negar as aparências ideológicas, apreendendo a totalidade dos fatos e considerando suas múltiplas determinações e a possibilidade de vir a ser dos sujeitos e da sociedade.

A educação escolar, os professores, podem realizar importantes parcerias com os profissionais de psicologia, em colaboração a compreensão e realização do trabalho docente, a partir da perspectiva de aluno que aprende e desenvolve-se, uma vez que é um sujeito histórico-cultural e, que pode encontrar e realizar na escola um mundo de possibilidades no seu encontro e apropriação do conhecimento. Com isso, pode aquele profissional, constituir na formação e intervenção junto aos professores os elos necessários aos processos educativos constituintes de outras e novas necessidades e sentidos, como os de aprender, de decifrar o

mundo, de recriar possibilidades, de ensinar. Isso partindo da premissa de alunos e professores concretos, os quais são a fusão de inúmeras relações sociais.

Pode ainda atuar diretamente em favor de desnaturalizar a crença de que a pessoa com deficiência é naturalmente fracassada e de que seus limites não coadunam com o processo de escolarização, com as relações sociais e as de ensino-aprendizagem. É preciso proceder a análise e síntese do processo educacional dos alunos com deficiência, questionar por que tantos deles passam anos ou a vida inteira frequentando instituições educacionais especiais ou mesmo o ensino regular, sem contudo, terem as mediações necessárias à apropriação da genericidade humana e as vias para a sua emancipação. As barreiras sociais, educacionais, precisam ser identificadas e interrompidas, bem como, os preceitos de que a necessidade e possibilidade desses alunos corresponde a uma educação elementar.

Entendemos que nós, psicólogos, não podemos discutir a questão da atividade docente na educação especial, sem fazer menção aos processos pelos quais professores e alunos podem estar submetidos na sociedade de desigualdades e os quais contribui para manter, o que nos exige um posicionamento teórico e crítico, com atuações nesse sentido. Uma atuação que recupere e invista no sentido e na necessidade de uma educação em prol da emancipação humana, enquanto um projeto social, histórico, com vista ao fim da sociedade de classes e de que os sujeitos conquistem a liberdade para autodeterminar-se segundo suas necessidades e as coletivas.

Destarte, uma atuação nessa esfera necessita envolver o entendimento de que para compreender, explicar e transformar a realidade, a Psicologia precisa sair da limitação de apenas expor, descrever os fenômenos. Compreender os sujeitos em suas relações, nos encaminha para a consideração de que os mesmos são tanto produto como produtor de sua história pessoal e social (CONSTANTINO, 2007).

Uma psicologia comprometida com as possibilidades de transformação social, com o processo de humanização do indivíduo, precisa agir incisivamente com o questionamento de ideais de homem, de deficiência, de sucesso, de competitividade, de aprendizagem, de desenvolvimento, da significação do ensinar, de fracasso, de sociedade que estão circunscritos nas políticas sociais, educacionais, nas relações de dominação e, lutar para que um processo de emancipação humana seja constituído. Com isso, entendemos que a Psicologia Histórico-Cultural, com a historicidade aplicada ao desvendamento do desenvolvimento das pessoas com deficiência, dos seus professores, os compreende em movimento e apreende que processos de transformações vão sendo geridos contraditoriamente na negação do conhecimento, bem como na apropriação profunda do mesmo.

Defendemos que na medida em que são expostas e refletidas as particularidades da atividade docente na educação especial, temos o compromisso, enquanto profissionais e sujeitos da história, em fazer movimentar as relações e as determinações que ainda engendraram uma educação cuja qualidade do ensino é articulada única e diretamente à capacidade dos professores, dos alunos, descontextualizando a processualidade em que se constituem. Com isso, as discussões trazidas no texto necessitam chegar até aqueles que trabalham com a educação escolar (das pessoas com deficiência ou não) e somar esforços na busca por reflexões e ações coletivas que, mais do que explicar, possam agir na contramão de sua continuidade.

Chegamos ao final desse processo, com muito por fazer, na luta por, nas relações com as pessoas com deficiência, do estranhamento do seu ser (como vimos no início da trajetória apresentada pela autora), possamos nos encaminhar para o reconhecimento de sua humanidade e da promoção do desenvolvimento em sua totalidade (do biológico, do social, do cultural etc.)

Finalizamos expondo que outros e mais estudos necessitam ser concretizados na busca por refletir e realizar processos educacionais que caminhem para uma educação em prol da emancipação e do rompimento da degradação humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AITA, E. B.; FACCI, M. G. D. Subjetividade: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. In: CONPE, X - Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. 3 a 6 de julho de 2011, Maringá. *Anais...* Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/225.pdf>. Acesso: mai. 2015.

ALVES, G. L. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANDERY, M. A.; SÉRIO, T. M. P. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx. In: ANDERY, M. A. et al. (Org.), *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*, 6. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: Educ., 1996, p.395-420.

ARENDT, H. *A crise na educação*, 1961. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf). Acesso: mai. 2015.

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.119-140.

BARRIGA, Á. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed., Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001, p. 51-82.

BARROCO, S. M. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoas com deficiência. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Org.). *Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem, 2012, p.41-66.

BARROCO, S. M. S. *A Educação especial do novo homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. 2007. 414f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara, 2007.

BARROCO, S. M. S. Vigotski, Arte e Psiquismo Humano: considerações para a psicologia educacional. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Org.). *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e Educação*. Maringá: Eduem, 2009, p. 35-64.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a formação e atuação do Psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. *PSICOLOGIA USP*. São Paulo, v.23, n.1, p. 111-132, 2012.

BARROS, J. D'A. O conceito de alienação no jovem Marx. *Tempo Social*, Revista de sociologia da USP. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 223-245, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v23n1/v23n1a11>. Acesso em: abr. 2015.

BENHABID, S. Utopia e distopia em nossos tempos. *Revista Cadernos de Estudos Sociais e Políticos*, v.1, n.2, p.1-18, ago-dez/2012. Disponível em: [cadernos.iesp.uerj.br/index.php/CESP/article/download/71/63](http://cadernos.iesp.uerj.br/index.php/CESP/article/download/71/63). Acesso em: mai. de 2015.

BERMAN, M. *Tudo o que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*, 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.21-51.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Org.). *A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, p.15-35.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOCK, A.; GONÇALVES, M. G. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, A. M. B. (Org.). *A dimensão subjetiva da realidade*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 116-157.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. *Lei nº 4.024/61, de 20 de Dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm) Acesso em: maio de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm) Acesso em: jun. de 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: nov. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial: livro 1*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez.1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/> Acesso em set. 2015.

BRASIL, *Decreto n. 6253*, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm). Acesso em dez. de 2015.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Tradução Oficial/Brasil, Brasília, setembro de 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: jun. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: dez. 2015.

BRASIL. *Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm) Acesso em: nov. de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009a Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)>. Acesso em: dez de 2015.

BRASIL. MEC.SEESP. *Nota Técnica Nº 11*. Orientações para a institucionalização na escola, da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. *Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 01 dez. 2011.

BRASIL. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: nov. de 2015.

BRASIL. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em dez. 2015.

BRECHT, B. *A vida de Galileu*. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1977.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, J. C. (Org.), *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*, 3. ed. Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009, p. 39-60.

BUENO, J. G. S. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: SEESP, 1994, p. 35-49.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *História Social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 159-182.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.

CAMBAÚVA, L. *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. 1988. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1988.

CAMBAÚVA, L. G.; TULESKI, S. C. 2007. A pseudo-concreticidade do conceito de subjetividade na Psicologia. *Revista de Educação*. PUC-Campinas. n. 23, p.79-89, nov. 2007.

CAMPOS, R. H. de F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*. [online] São Paulo, v.17, n. 49, p. 209-231, set/dez. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013) Acesso em: ag. de 2015.

CARVALHO, A. R., ROCHA, J. V.; SILVA, V. L. R. R. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS-PEE (Org.), *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p.15-56.

CARVALHO, M. V. C. A Construção social, histórica e cultural do psiquismo humano. *Educativa*. Goiânia: Departamento da Universidade Católica de Goiás, v. 10, n.1, p.47-68, jan./jun. 2007.

CARVALHO, S. R. de; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.) *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, 2011, p. 17-36.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. *Cadernos CEDES*. São Paulo, Papirus, n. 28, p.23-30, 1992.

COMENIUS, I. A. *Didactica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html#7> Acesso em: nov.de 2014.

CONSTANTINO, E. P. (Org.). *Percurso da pesquisa qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

CONSTANTINO, E. P.; ROSSATO, S. P. M. Educação especial: as interfaces da atividade docente. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; FRANCO, A. F. (Org.). *O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia*. Maringá: Eduem, 2014, p.151-174.

COTRIN, J. T. D.; SOUZA, M. P. R. de. As ciências psicológicas e a (re) invenção da deficiência mental no Brasil. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 22, n. 51, p. 881-899, set./dez. 2013.

DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. Prefacio. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.), *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscú: Progreso, 1987, p. 104-124.

DE CARLO, M. R. P. *Se essa casa fosse nossa... Instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus, 2001.

DELARI, JR. A. *Consciência e Linguagem em Vygotsky: aproximações ao debate sobre a subjetividade*. 2000. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, SP, 2000.

DORIA, N. G. O corpo na história: a dupla natureza do homem na perspectiva materialista dialética de Vigotski. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 34-48, 2004.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. In: DUARTE, N. (Org.) *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1996, p.76-106.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, ano XXI, n. 71, julho/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf> Acesso em: set. 2015.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cad. Cedes*. Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: mai. 2015.

DUARTE, N. 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*. 2. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p.197-218.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição de uma teoria histórico crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. rev., Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores associados, 2013a.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: Estudos Sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, Jan./Abr. 2013b.

DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez editora, 2008.

EIDT, N. M.; CAMBAÚVA, L. G. Capitalismo, pós-modernidade, neoliberalismo e a subjetividade fragmentada. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.) *A exclusão dos "includidos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, 2011, p. 37-60.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, M. E. M; FACCI, M. G. D. (Org.), *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.221-248.

ELOY, C. B.; QUADRINI, E. T.; MACEDO, L. M.; CONSTANTINO, E. P. O método histórico-dialético: contribuições da teoria das representações sociais e da psicologia sócio-histórica. In: CONSTANTINO, E. P. (Org.). *Percursos da pesquisa qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Arte & Ciência, 2007, p. 39-60.

FACCI, M. G. D.; SILVA, R. G. D. A crise da Psicologia e questões metodológicas da Escola de Vygotsky. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.3, n.2, p.113-136, jul/dez. 1988.

FACCI, M. G. D. Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E. M; FACCI, M. G. D. (Org.), *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.135-156.

FREITAS, M. C. A criança pobre e suas desvantagens: o pensamento social no mundo dos apetrechos. In: SOUZA, G de. (Org.) *A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância*. São Paulo: Cortez, 2007, p.85-113.

FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Orgs). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva de crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, p.75-94.

GALEANO, E. Automovelcracia II: a liturgia do divino motor. *Revista Atenção*, nº 4, Mar. 1996, p. 50. Disponível em: <https://ciclorganico.wordpress.com/2011/01/10/a-automovelcracia-ii-liturgia-do-divino-motor>. Acesso: mai. 2015.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed., Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001, p. 29-50.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.18, n.52, p.101-119, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

GASPARIN, J. L. *Comênio: a emergência da modernidade na educação*. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GONÇALVES, M. G. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva de crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37-52.

GONÇALVES, M. G. *Psicologia, subjetividade e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2010.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan./abr. 2007.

HARLOS, F. E.; DENARI, F.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). *Rev. bras. educ. espec.* [online]. Marília, SP, v. 20, n. 4, p.497-512, 2014. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400003>.

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Traducción de José Francisco Ivars y Enric Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 2002.

IACONO, J. P. Classes especiais e escolas especiais para alunos com deficiência mental, como programas substitutos do ensino regular, até quando? *Educere Et Educare*. Unioeste: Cascavel, v.1, n.1 p.283-288, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/1047/896>. Acesso em nov. de 2015.

IANNI, O. A construção de uma categoria. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, número especial, p. 397-416, abr2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/histedbr/article/viewFile/3294/2920>. Acesso: maio de 2015.

IVIC, I. C. E. P. (Org.). *Lev Semionovich Vygotsky*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JANNUZZI, G. de M. *As políticas e os espaços para a criança excepcional*. In: FREITAS, M. C. (org.) *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

JANNUZZI, G. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 25, n. 3, p. 9 - 25. Maio de 2004.

JANNUZZI, G. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dados dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Cad. CEDES* [online]. Campinas, SP, v.19, n.46 p. 16-28, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1678-7110. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300003>. Acesso em: mar de 2015.

KASSAR, M. C. M. *Deficiência Múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Org.) *Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem, 2012, p.23-40.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R.; MATA, V. A. Alienação ou exclusão: refletindo o processo de “inclusão” na educação de jovens e adultos. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.). *A exclusão dos “includidos”*: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011, p. 229-258.

KONDER, L. *A derrota da dialética: a recepção das ideias de Marx no Brasil, até o começo dos anos 30*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LANCILLOTTI, S. S. P. Organização do trabalho didático: tensão presente entre educação especial e regular. *Revista HISTEDBR on-line*. Campinas, n. 9, mar. 2003.

LANCILLOTTI, S. S. P. *A Constituição Histórica do Processo de Trabalho Docente*. Campinas, 2008, 339f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação). Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2008.

LANCILLOTTI, S. S. P. Trabalho didático na educação de alunos com deficiência mental - as experiências modelares de Montessori e Descoedres. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “história, sociedade e educação no Brasil”, IX, 2012, Paraíba. *Anais Eletrônicos...* Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2012. – ISBN 978-85-7745-551-5.

LEAL, Z. F. R. G.; SOUZA, M. P. R. O processo de escolarização e a produção da queixa escolar – uma relação antiga, um problema atual. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; FRANCO, A. F. (Org.) *O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia*. Maringá: Eduem, 2014, p.19-40.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana/Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 425-470.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo* 2. ed. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. V. (Org.) *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 119-142.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

LUNARDI, M. L. *Medicalização, reabilitação, normalização: uma política de educação especial*. 2002. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_medicalizacao.asp?f\\_id\\_artigo=466](http://www.educacaoonline.pro.br/art_medicalizacao.asp?f_id_artigo=466). Acesso em: 20 de ag. de 2014.

LURIA, A.R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Trad. Fernando Limongeli Gurgueira 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006, p.143-190.

MACHADO, A. M. *Reinventando a avaliação psicológica*. 1996. 232 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia- USP, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

MACHADO, A. M. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a Psicologia. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M. e TULESKI, S. C. (Org.) *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM, 2011, 61-90.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; LIMA, A. P. H. Perfil de professores de educação especial: dilemas e desafios na construção da Educação Básica inclusiva. *ECCOS- Rev. Cient.*, UNINOVE, São Paulo, v.6 n.1, p.85-98, 2004.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p.47-64.

MARX, K. *Introdução para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril cultural, 1978, p. 103-125.

MARX, K. *3º manuscrito*. Propriedade privada e trabalho. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 9-54.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. Luis Caudio de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. *Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. *Questão Judaica*. 5. ed., São Paulo: Centauro Editora, 2005.

MARX, K. *Construção à crítica da economia política*. 2. ed., São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 2. ed., ver., São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto comunista*. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2003. Disponível em: [http://www.pstu.org.br/sites/default/files/biblioteca/marx\\_engels\\_manifesto.pdf](http://www.pstu.org.br/sites/default/files/biblioteca/marx_engels_manifesto.pdf) Acesso em: jun. de 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho Docente e Formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil - história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC/INEP/DEEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2013*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: maio 2015.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, M. P.; ROCHA, M. L. (Org.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p.35-72.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico - crítica e da psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, A. M. A. (Org.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.13-78.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.), *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 27-62.

MEIRA, M. E. M. 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. (Org.). *A exclusão dos "includidos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM, 2011, 91-132.

MELETTI, S. M. F. Políticas de Educação Inclusiva e a Instituição Especializada na educação da pessoa com deficiência mental. *Ciência & Cognição*. Rio de Janeiro, v.13, n.3, p. 199-213, 2008. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: jul. de 2015.

MELLO, S. A. *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva*. Florianópolis, n. 1, v. 25, p. 83-104. Jan-jun., 2007.

MELLO, S. A. Prefácio. In: BECCHI, E. *et al. Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*. Trad. Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Coleção formação de professores. Série Educação Infantil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. 2. ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

MILAN, P. Deu a louca nas mulheres. *Jornal Gazeta do Povo*. 26/08/2011. Curitiba Paraná. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/deu-a-louca-nas-mulheres-apyobhsaobnlma0a2nvv4rxou> Acesso em ag. de 2015.

MIRANDA, A. A. B. *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MISKOLC, R. Reflexões sobre normalidade e desvio social. *Estudos de Sociologia*. Araraquara, SP, 13/14, p. 109-126, 2002/2003.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez, 2011.

MONARCHA, C. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa Patrono da Cadeira nº 31 "Clemente Quaglio". *Boletim - Academia Paulista de Psicologia* [online]. São Paulo, v. 27, n.2, p. 25-34, 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2007000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2007000200004) Acesso em: mai. de 2015.

MÜLLER, T. M. P. A primeira escola especial para *creanças anormaes* no Distrito Federal: O Pavilhão Bourneville (1903-1920). *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, SP, v.6, n.1, p. 79-97, 2000.

NAGEL, L. H. Coletividade e subjetividade na sociedade contemporânea: questões educacionais afetam a educação especial. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Org.). *Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem, 2012, p.13-21.

OLIVA, M. P. Entrevista Allen Frances. "Convertimos problemas cotidianos em transtornos mentales" *El País*. Barcelona, Espanha, 28 sep 2014. Disponível em: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/09/26/actualidad/1411730295\\_336861.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/09/26/actualidad/1411730295_336861.html) Acesso em: jul de 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel*. Pelotas, n.36, p.337-359, maio/ag., 2010.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F.(Org.). *Método histórico-social na psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.25-51.

OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Org.), *Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Unesp-Marília, 1999, p. 3-21.

PAN, M. *O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva*. Curitiba: IBPEX, 2008.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. *Psicologia & Sociedade*. Belo Horizonte, Minas Gerais, v. 27, n.2, p.362-371, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>. Acesso em: set. 2015.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PAULO NETTO, J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

PICCOLO, G. M. MENDES, E. G. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. *Rev. Educ. Espec.* Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: ag. de 2015.

PILETTI, N.; ROSSATO, G. *Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar*. São Paulo: Editora Ática, 2010.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. ROSSATO, G. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Contexto, 2014.

PLATT, A. D. O constructo conceitual de normalidade / anormalidade (ou da adequação social). *Quaestio*. Sorocaba, SP, v.16, n.1, p. 25-54, maio 2014.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

POSSIDÔNIO, S. K. *Atividade de Ensino ou Ação? - A Prática do Professor de Sala de Recursos Multifuncional à luz dos Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural*. 2014. 256 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2014.

POSSIDÔNIO, S. K.; FACCI, M. G. D. 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. (Org.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, 2011, p. 259-294.

RIZZINI, I. *A assistência à infância no Brasil – uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

RIZZINI, I. Salvar a criança. In: RIZZINI, I. (Org.). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 83-119.

RODRIGUES, M. *A função social das classes especiais para deficientes mentais numa perspectiva crítica de inclusão escolar*. 2006. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2006.

ROSA, E. R.; ANDRÉ, M. F. C. Aspectos políticos e jurídicos da educação especial brasileira. In: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS- PEE (Org.). *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p. 57-105.

ROSS, P. R. *A crise da Educação Especial: uma reflexão política e antropológica*. Educação em Revista. n.15, Curitiba: 1999. Disponível em: [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_15/ross.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/ross.pdf). Acesso em nov. 2015

ROSS, P. R. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. *Educar em Revista*. Paraná n. 19, p. 217-227, 2002a Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018108014> Acesso em: jul. 2015.

ROSS, P. R. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. *REUNIÃO DA ANPED, 25ª, 2002, Caxambu. Anais...Caxambu-MG. 2002b*. Disponível em: [25reuniao.anped.org.br/pauloricardorosst15.doc](http://25reuniao.anped.org.br/pauloricardorosst15.doc). Acesso em set. 2015.

ROSSATO, G.; ROSSATO, S. M. Limites e desafios da educação escolar: reflexões críticas a partir de François Dubet. CONPE, Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, X, 2011, Maringá, *Anais... Maringá, 2011*, p. 2260-2273. Disponível em: [https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais\\_x-conpe-final.pdf](https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf). Acesso: mai. 2015.

ROSSATO, S. P. M. *Queixa Escolar e Educação Especial: Intelectualidades invisíveis*. 2010. 225f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2010.

ROSSATO, S. P. M.; CONSTANTINO, E. P. MELLO, S. A. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. *Psicologia em Estudo* (Impresso). Maringá, v. 18, n. 4, p. 737-748, out/dez. 2013.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. Queixa escolar e educação especial: indagações necessárias. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Org.). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem, 2012, p.113-138.

ROSSLER, J. H. O Desenvolvimento do Psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a Psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. *Cad. Cedes*. Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: mai. de 2015.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul./set., 2015.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação (RBE)*. Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p.152-165, jan./abr. 2007a. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf). Acesso em: maio de 2015.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 39. ed., Coleção Polêmicas de nosso tempo; vol.5. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, D. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias*, 17 mar. 2009. Acesso em: julho de 2015. Disponível em: [http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP\\_104/derneval\\_saviani.pdf](http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/derneval_saviani.pdf).

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a, p.19-46.

SAVIANI, D. Prefácio. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá, PR: Eduem, 2012b, p. 7-10.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*, 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 7-13.

SCHENEIDER, D. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1985, p.52-81.

SHIMAZAKI, E. M. *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental*. 2006. 188p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 2006.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*. Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 17, p. 64-83, jan./jul. 2003.

SHUARE, M. La Concepcion Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. In: SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso, 1990, p.57-85.

SILVA, G. L. R.; FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de escolarização? Um debate a partir do referencial da psicologia histórico-cultural. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008, p.413-421.

SILVA, L. C.; CAMBAÚVA, L.G. A História da Psicologia e a Psicologia na História. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Org.). *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e Educação*. Maringá: Eduem, 2009, p. 15-34.

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

SILVEIRA, M. L. S. da. Algumas notas sobre a temática da subjetividade no âmbito do marxismo. *Revista OUTUBRO*. São Paulo, n. 7, p.103-113, 2002.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C; AMORIM K. S.; SILVA A. P. S.; CARVALHO A. M. A. (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 35-49.

SMOLKA, A. L. Comentários. In: Vigotski, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico-livro para professores*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SOUZA, L. A. de. *Trabalho e educação na sociedade capitalista: uma análise acerca desta relação*, 17/12/2010. Disponível em: <http://blog.newtonpaiva.br/pos/wp-content/uploads/2013/02/E3-ET-06.pdf>. Acesso: maio de 2015.

SOUZA, M. L. de. *A concepção e o atendimento escolar destinado ao deficiente mental: um estudo dos Arquivos Brasileiros de Higiene Mental(1925-1947)*.2007. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2007.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In:CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p.57-67.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2005.

TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista*. Maringá: Eduem, 2002.

TULESKI, S. C. Em defesa de uma leitura Histórica da Teoria Vigotskiana.In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Org.). *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e Educação*.Maringá: Eduem, 2009, p. 35-64.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, L.S. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.395-486.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Trad. Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Icone, 2006.

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectología. In: *Obras Escogidas* (Tomo V) Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. In: *Obras Escogidas* (Tomo III). Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WANDERBROOCK, D. J. *A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-1945)* Maringá: Eduem, 2009.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006, p.15-26.

WERTSCH, J. V. Vygotsky: el hombre y su teoría. In: WERTSCH, J. V. (Org.). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988, p. 19-34.