

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Débora **Dainez** – FE/UNICAMP

Ana Luiza Bustamante **Smolka** – FE/UNICAMP

Agência Financiadora: FAPESP (Proc. n. 2010/08782-0; Proc. n. 2014/07413-1)

Resumo

O objetivo do trabalho é analisar as relações de ensino e as condições da trajetória de escolarização de um aluno com síndrome de Down com decorrência de deficiência intelectual, problematizando a função da escola. A pesquisa de campo aconteceu em uma escola pública do ensino fundamental da rede municipal de uma cidade localizada no Estado de São Paulo. O aluno foi acompanhado em diferentes turmas (4º. ano, 5º. ano e 6º. ano), durante os anos de 2010, 2011 e 2012. Os procedimentos adotados foram registros escritos em diário de campo e videogravação. A análise dos dados destaca os modos de participação do aluno com deficiência nas práticas de ensino-aprendizagem e evidencia o desafio da escola em considerar as especificidades da deficiência tendo como objetivo as possibilidades de desenvolvimento e humanização. Os resultados apontam para a importância de um adensamento conceitual e teórico cujas implicações pedagógicas se colocam para além da educação escolar como mera socialização ou transmissão de conteúdos, mas demandam um trabalho de instrução e ampliação das relações da criança com o conhecimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano, Educação Especial, Educação Inclusiva, Escola Pública.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Educação, Desenvolvimento Humano e Deficiência

Se retomarmos aos clássicos da área da Educação Especial, “Deficiência mental: da superstição à ciência” (Pessotti, 1984), “A luta pela educação do deficiente mental no Brasil” (Jannuzzi, 1985), “Educação escolar comum ou especial” (Mazzotta,

1987), apesar dos diferentes matizes, vemos a seguinte percepção comum dos autores: trazer o problema da deficiência cada vez mais para o campo educacional. Em outros termos, considerando o contexto histórico brasileiro nos anos de 1980 – que se delinea por uma lenta e complexa abertura do regime militar, com a promulgação da “Lei da Anistia”, o movimento civil das “Diretas Já”, a configuração dos primeiros debates sobre a Constituição, a ampliação do sistema de pós-graduação e do quadro de intelectuais, as organizações dos educadores em associações representativas na busca de uma educação pública, laica, gratuita, democrática e de qualidade social como direito e dever do Estado (Saviani, 2011) –, no qual as obras foram gestadas, chamamos a atenção para os esforços desses três estudiosos no sentido de deslocar a deficiência, que na história da sociedade, das ideias e do conhecimento foi se constituindo como um problema médico e de assistência social, para o campo da educação.

Contemplando o estatuto da educação em relação à formação da criança com deficiência, e atribuindo-a como responsabilidade e compromisso social, os escritos supracitados, e com maior ênfase os trabalhos de Jannuzzi (1985, 2006), esboçam apontamentos no sentido da construção de um orgânico e consistente sistema de ensino público sem cunho filantrópico e de um projeto político e educacional que contemple a formação humana integral dessa população. Essa posição vai ao encontro da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1997), que do ponto de vista da psicologia educacional e do desenvolvimento humano, teceu intensas críticas a respeito da escola especial de sua época (início do século XX) pelos princípios educativos adotados – pautados na homogeneidade dos processos e com ênfase nas impossibilidades de aprendizagem postas pelo déficit orgânico – e aspectos organizativos do ensino, separando certa pedagogia especial de uma pedagogia geral. Desta forma, nos escritos desse autor encontramos a argumentação de que o ensino da criança com deficiência é parte do trabalho educativo comum e que a educação (escolar) é constitutiva do desenvolvimento humano.

Nos seus estudos sobre a deficiência, Vigotski (1997) discute e reelabora o conceito de compensação, em pauta na época, evidenciando a natureza social do desenvolvimento e as possibilidades de humanização em qualquer condição orgânica (Dainez 2014; Dainez e Smolka, 2014). A ideia de *heterogeneidade* dos processos de desenvolvimento é realçada no trabalho argumentativo do autor, ou seja, a compreensão da diversidade das condições biológicas e sociais, das diversas formas de constituição humana e dos múltiplos caminhos que podem ser criados e viabilizados socialmente. A

integralidade do desenvolvimento também é um importante aspecto destacado na discussão conceitual da compensação, possibilitando suplantar a forma fragmentada de conceber o indivíduo com deficiência (com foco para o defeito, para a debilidade cognitiva ou orgânica) por um modo que contemple a pluralidade das dimensões orgânica-social-biológico-cultural-psicológica-cognitiva-afetiva-motora entretecidas na constituição do humano.

Consideramos, portanto, que os estudos de Vigotski (1995, 1997, 2000, 2003) se apresentam de maneira pertinente e propositiva na contemporaneidade pelo modo de conceber a deficiência, a educação, o desenvolvimento e de colocá-los em interface. É, justamente, o fato de ele teorizar a partir daquilo que desconcerta e escapa do padrão esperado, que se manifesta como atípico e não recorrente do processo de desenvolvimento que nos sustenta a mobilizar discussões tangenciando a área da psicologia do desenvolvimento com a área da educação especial.

Dessa forma, indagamos se o modo de conceber o desenvolvimento na condição de lesão orgânica faz diferença na forma de problematizar a função social da escola no contexto de uma determinada política de educação (inclusiva). Assim, orientando o olhar para o desenvolvimento no nível individual inserido no âmbito das interações e práticas sociais e educacionais, temos como objetivo analisar as relações de ensino e as condições da trajetória de escolarização de um aluno com síndrome de Down com decorrência de deficiência intelectual, levantando questionamentos acerca da função da escola.

Enfrentar esse objetivo significa buscar compreender os avanços e os desafios que persistem na situação de educação escolar da criança com deficiência para, então, problematizarmos sobre o que estamos esperando da escola com relação ao modo de acolher esses alunos.

O Atendimento Educacional de Alunos com Deficiências na Contemporaneidade

No atual momento histórico, em que temos muitos esforços no sentido de projetar as transformações das condições existentes de acesso, permanência e progressão na escola pública, é preciso destacar conquistas que foram possíveis diante a “arena de luta” que se configura na área da educação especial:

- O movimento de ampliação do aparelho do Estado (o atendimento educacional às crianças com deficiência passa a ser regulamentado pelas disposições da

LDBEN n.4.024/61, continuou amparado pela LDBEN n.5.692/71 e ganha o espaço de um capítulo na LDBEN n. 9.394/96).

- A mudança da legislação brasileira no modo de abordar o atendimento a essa população – da internação em hospitais psiquiátricos aos espaços de ensino comuns (Kassar, 2012);

- A mudança de lugar das instituições filantrópicas e assistencialistas (tornam-se serviços de apoio);

- O aumento de matrículas dessa população nas escolas regulares públicas.

- A oferta do serviço especializado público e sua ampliação em termos de disponibilização de recursos materiais;

Embora com ambiguidades, o poder constituído foi assumindo na jurisdição a educação da pessoa com deficiência. Diante dessa consideração, nos compete indagarmos sobre: Como consolidar a educação do aluno com deficiência dentro da escola regular pública? Quais são as condições em que a escola recebe essas crianças, uma vez que o fato de estarem dentro dela não significa que estão efetivamente sendo contempladas e tratadas como sujeitos de direitos, como “sujeitos da educação” e não da filantropia, da assistência como foram identificadas por um longo período histórico (Siems-Marcondes e Caiado, 2013)?

Logo, a luta persiste quando no Plano Nacional de Educação 2014-2024, se mantém as formas de convênios do Estado com instituições privadas e filantrópicas que atuam na educação especial; quando, segundo Kassar (2011), devido às restrições de investimento, contamos com a oferta de uma única forma de atendimento aos alunos com deficiência que não dá conta de atender as diversas demandas; e quando trabalhos como os de Pletsch (2010) e Souza (2013), apontam para as tensões produzidas no cotidiano escolar diante das condições de implementação de uma política educacional global. Ainda, estudos como o de Laplane (2014), chamam a atenção para o fato de que os dados sobre tipos de deficiência presentes na educação básica indicam que a deficiência intelectual concentra a maior quantidade de matrículas e segue como o maior desafio em termos de acesso ao conhecimento escolar. Como ensinar e o que ensinar para esses alunos? Eles aprendem ou não, podem participar das práticas escolares? Como?

Com o intuito de romper com o paradigma da seletividade e da homogeneização, do trabalho focado na primazia dos conteúdos, emerge certo discurso da inclusão escolar que salienta a importância do reconhecimento e do valor das

diferenças, superando formas de discriminação. Diante disso, em termos de função da escola, destaca-se a *socialização* e o *aprender a conviver com a diferença*.

Mobilizamos a metáfora da “curvatura da vara” exposta por Saviani (2009) quando discute sobre a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, para então pensarmos sobre como a função da escola vai sendo deslocada no processo histórico, da seleção e segregação para a inclusão, da valorização dos conteúdos para a socialização e o aprender a conviver. Como nos posicionar? Como conceber a função dessa instituição social quando entendemos que as possibilidades de desenvolvimento da criança (com deficiência) estão intrinsecamente relacionadas ao ato/atividade de ensinar e significar; e, ainda, quando compreendemos a articulação entre as possibilidades de humanização e a responsabilidade social?

Com essas inquietações, seguimos analisando um caso de aluno com deficiência intelectual em processo de escolarização, chamando a atenção para as condições e relações de ensino, para os modos de participação nas práticas educacionais e para sua trajetória escolar.

Sobre os procedimentos metodológicos

A pesquisa de campo aconteceu em uma escola pública do ensino fundamental da rede municipal de uma cidade localizada no Estado de São Paulo. Acompanhamos o aluno em diferentes turmas (4º. ano, 5º. ano e 6º. ano), semanalmente no ano de 2010 e, de forma menos sistemática, nos anos de 2011 e 2012.

Durante o acompanhamento procedemos de modo a realizar registros escritos em diário de campo e videogravados. Essas duas formas de registros usadas de maneira articulada tornam possíveis certas formas específicas de lembrar, de retornar às cenas e reconstruir os fatos vividos, de conduzir a análise; implica em um trabalho de transcrição, narração e comentários dos detalhes, do dito e não dito (nas/pelas palavras e nos/pelos gestos – gestos de olhares, de expressões, de movimentos corporais, de ações).

Esse modo de investigar - sustentado por princípios da perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 1996; Amorim, 2001; Freitas, 2003; Smolka, 1997) e da pesquisa etnográfica na escola (Ezpeleta e Rockwell, 1986; Brandão e Streck, 2006) - requer um constante exercício de olhar, de escuta, de procurar entender o ponto de vista do outro, de compartilhar hesitações, ou seja, implica uma convocação recíproca entre alunos,

professoras e pesquisadora. Assumindo a posição de *pesquisador participante* (Ezpeleta e Rockwell, 1986), a nossa intenção foi envolver-se no universo escolar, vivenciar os seus conflitos e buscar compreender o seu funcionamento, procurando dar visibilidade à produção de dinâmicas contraditórias.

Para fins analíticos adotaremos o procedimento pautado na descrição densa (Geertz, 2008) – uma descrição minuciosa e com fundamento teórico em que as proposições não são estabelecidas a priori, mas se constroem na reflexão sobre os dados empíricos – em articulação com o procedimento de recorte de situações vividas no contexto escolar, que viabiliza olharmos para os processos de interação, os gestos e dizeres que daí se produz, e para os modos de participação dos sujeitos nas práticas.

Os modos de participação de um aluno com deficiência nas práticas educacionais e a trajetória de escolarização

Guilherme apresenta síndrome de Down, com decorrência de deficiência intelectual, além do diagnóstico de hiperatividade. Comunica-se, sobretudo por uso de gestos e algumas poucas palavras isoladas como “não”, “meu”, além de emitir grunhidos e se expressar por meio de várias expressões faciais.

O aluno entrou na escola em 2007, no 1º. ano, foi aprovado para o 2º. ano em 2008 e, no ano de 2009, passou para o 3º ano, mas ficou na situação de aluno ouvinte em uma turma do 2º. ano. Em 2010, quando chegamos à escola, estava frequentando o 4º. ano em uma turma de 35 alunos. Ao longo desse ano foram várias as situações difíceis vivenciadas: o aluno passava pelas carteiras derrubando os materiais escolares dos colegas; fugia da sala de aula, levando a professora a trancar a porta com a chave; entrava em outras salas de aula; se jogava no chão, gritava, batia nos colegas e na professora... (Condensado Registros Diário de Campo e Videogravação, do ano de 2010).

Frequentemente ouvimos e registramos falas de professores e gestores como: “*Ele está sendo o aluno problema da escola*”; “*É muito difícil segurar ele dentro da sala de aula*”; “*Ele tem dificuldade de obedecer às regras*” – falas que nos dizem sobre o lugar que o aluno vai ocupando na trama das relações e que mostram a direção segundo a qual está sendo orientada a ação pedagógica – manter o aluno com deficiência na sala de aula –, o que é responsabilidade atribuída à professora e dela cobrada institucionalmente; falas que explicita o conflito homogeneidade x diversidade

na escola. O aluno com deficiência escapa da norma pelo comportamento desviante; vai ocupando o lugar da não-coincidência com a estrutura escolar, pois não corresponde aos padrões esperados por essa instituição, subverte a ordem (Smolka, 2010).

Diante de situações de conflito com o aluno, a professora se questionava em relação às regras escolares e acreditava que a relevância de Guilherme estar na escola para a socialização:

“Talvez para ele na escola o que seja mesmo importante é se socializar, a convivência com os colegas, então porque não deixar ele ir para outras salas de aula, andar pela escola livremente?” (Registro Diário de Campo 07.05.2010).

Podemos notar como o discurso da socialização, incorporado pela professora, justifica a impossibilidade do aluno com deficiência em relação à apropriação das normas institucionais, à participação na produção do conhecimento.

No caso de Guilherme, é pertinente se atentar também para a questão da linguagem oral. O modo de dizer do aluno dificulta que o outro o compreenda. O outro, por alternativas e tentativas, vai buscando decifrar o que ele está querendo dizer, no entanto, muitas vezes, isso (inter)rompe o processo de comunicação. Na relação de enunciação o que vai se produzindo com certa frequência são “mal-entendidos”, que geram comportamentos muitas vezes agressivos e persistentes no aluno, pois a imagem que ele cria do outro é daquele que não o compreende. Por outro lado, esses frequentes “mal entendidos” produzem nos interlocutores a dúvida se Guilherme é capaz de compreender. As imagens e modos de compreensão afetam as relações e marcam as formas de participação do aluno nas práticas escolares.

No entanto, contraditoriamente, nos deparamos com outros modos de participação de Guilherme nas situações de ensino que se tornam condição de desenvolvimento.

Situação: A proposta foi planejada pela professora de educação especial da escola e pela professora da turma. Tratava-se de um projeto referente à cidade onde a escola está localizada. Dentre as atividades estavam: pesquisar pela internet e por jornais a história da cidade, elaborar em grupo cartazes com

diversos temas referentes à cidade (rodovias principais, pontos turísticos,...), apresentá-lo para a turma.

Na apresentação dos grupos sobre os diversos temas que compõe a cidade, Guilherme filma as apresentações, focalizando os cartazes. É importante dizer que a apresentação do grupo de Guilherme foi num dia anterior, em que a pesquisadora não estava presente na sala de aula. Pelos relatos da professora de educação especial, o aluno apresentou com o grupo o cartaz, de modo a apontar as figuras e os outros integrantes do grupo e as professoras nomeavam e faziam comentários sobre os objetos que o aluno se referia.

(...)

Na continuação da aula, as professoras apresentam para a turma o percurso da escola, passando pela cidade, país até chegar ao planeta Terra e, depois o movimento inverso, do planeta Terra para a escola, usando o instrumento Google mapa. Guilherme, à medida que as professoras comentam sobre o planeta terra, olha para a pesquisadora, aponta para o telão “Óóó”. A pesquisadora olha para ele e em seguida para o telão, diz “*É o planeta Terra!*”. Guilherme sorri e faz um gesto com as duas mãos representando o formato de uma esfera e pronuncia o som “*Té*”. A professora, atenta ao diálogo, diz “*É, é redondo*”. Manuseando o Google mapa, a professora de educação especial chega ao Estado de São Paulo e solicita que um aluno vá até a lousa e localize a cidade de Campinas. Um aluno se levanta, vai até o telão e mostra a cidade de Campinas. Guilherme, observando o colega, também se levanta e vai até o telão. A professora pergunta “*Onde você acha que está Guilherme? Mostra pra mim onde você acha que está a cidade de Campinas?*”. Guilherme olha atentamente para o telão que focaliza as cidades do Estado de São Paulo no mapa do Brasil. Nesse instante outro aluno também se aproxima e aponta para o lugar em que se situa a cidade. Guilherme observa e aponta para o mesmo lugar. A professora diz “*Tá. Agora senta. Quem mais?*”. Guilherme sorri e faz sinal de joia para a câmera.

(...)

Em outro momento, a professora de educação especial passa um slide com fotos dos principais pontos comerciais, turísticos e de lazer da cidade. Guilherme senta-se ao lado da professora da turma. A professora de educação especial mostra o planeta Terra e a professora da turma comenta com

Guilherme sobre o planeta. O aluno aponta para o slide e faz movimento rotatório com o dedo. A professora da turma responde: “*É isso mesmo, o planeta Terra*” (executa o mesmo movimento realizado pelo aluno). A professora de educação especial mostra a foto do campo de futebol e explica sobre a localização. Guilherme aponta para a foto e faz movimento com os pés, como se estivesse chutando uma bola. A professora da turma diz “*É isso mesmo, o campo de futebol Gui*”. A aula prossegue. (Condensado Registros Diário de Campo e Vídeogravação 18.08.2010).

Nesta situação, a atividade torna-se significativa para o aluno e o modo de envolvimento é potencializado. A convocação das professoras em relação a Guilherme muda, não é necessário mais trancar a porta para que o aluno permaneça na sala de aula. O modo dele se comportar e participar da dinâmica social da aula é transformado. O aluno impossível torna-se possível; o aluno que atrapalha passa a colaborar; o aluno que não compreende o dizer do outro passa a agir de maneira a coincidir com a orientação das professoras, ou seja, por meio de uso de gestos indicativos e representativos ele se coloca na dinâmica de enunciação de forma a atingir o desejável (apresenta um trabalho; filma a apresentação do colega e orienta o foco da câmera para o produto em pauta – o cartaz; vai à lousa quando a professora solicita e retorna ao seu lugar, sabe sobre o que a professora está discutindo e participa da discussão, faz comentários, com a pesquisadora, com as professoras referentes à temática tratada em aula).

Vemos como o aluno que não obedecia às regras, pode se apropriar delas e, com isso, muda a forma de conduta, redimensiona a dinâmica afetivo-intelectual – desinteresse/interesse, desafeto/afeto, indisposição/disposição, produção de novos sentidos e de novas relações com o conhecimento. Lembramos que nas análises dos experimentos de Vigotski (1997) que visavam investigar a atividade da criança durante a solução de tarefas é ressaltado o sentido da situação, o qual é fundante de toda a força e da dinâmica do impulso afetivo e do pensamento cognitivo vinculado à situação. A mudança de posições sociais incide na dinâmica afetiva-volitiva que afeta a dinâmica intelectual e transforma o sentido, a própria experiência e a personalidade, que é cunhada socialmente (Vigotski, 1997) e, portanto, não se constrói como um papel fixo.

No ano de 2011, no 5º. ano, situações como essas são produzidas com certa constância. A professora ao observar o interesse de Guilherme com equipamentos como

computador, retroprojektor, datashow, câmeras, assim como livros, passa a usá-los com mais frequência nas aulas. Como exemplo, apresentamos a seguinte situação:

A professora propõe um trabalho em grupo, em que cada grupo elegeria um poema, recitaria para a turma, registraria no caderno e depois, na lousa, teria que escrever em um quadro o nome do grupo, o poema e o autor do poema. O registro do poema no caderno de Guilherme é feito pela professora. No momento em que cada representante dos grupos se dirigem à lousa, Guilherme também vai. Alguns alunos levam o caderno como suporte para olhar e poder lembrar o nome do poema e do autor para então escrever na lousa. Guilherme também leva o seu caderno. Observa os seus colegas e por meio de garatujas faz como se estivesse copiando algo do seu caderno e escrevendo na lousa. (Condensado Registros Diário de Campo e Vídeogravação 27.06.2011).

O que nos chama atenção nesse dado é o gesto do aluno em imitar as ações dos colegas e tentar registrar o poema escrito em seu caderno na lousa. Considerando a imitação como uma forma de apropriação, essa situação nos indica possibilidades do aluno que podem emergir no trabalho com o conhecimento. Guilherme ainda não tem conhecimento das letras, mas esse modo dele se envolver na atividade, dele ocupar o lugar de aluno, nos incita a criar vias que viabilizem ainda mais sua participação no trabalho de leitura e escrita.

No ano de 2012, o aluno foi promovido para o 6º. ano. Embora a mãe, a professora da turma e a professora de educação especial defendessem o posicionamento de manter Guilherme no 5º. ano, o fato de ter outros alunos do mesmo ano para reprovar, excedendo a cota permitida, levou a decisão do conselho escolar em promover o aluno com deficiência. É importante ressaltar que a promoção desse aluno ao longo de sua trajetória escolar deu-se pelo critério idade-série. Mais especificamente, nesse ano, evidencia-se a concepção de deficiência subentendida – como se o aluno com deficiência não tivesse a condição de aproveitar a reprovação tanto quanto teria os outros alunos e, portanto mereciam mais – e a conveniência para a escola em passar o aluno da educação especial, com demandas específicas.

Ora, a passagem do 5º para o 6º ano implica mudança radical na estrutura do ensino: de um professor polivalente, que acompanha o aluno em todas as atividades cotidianas, o aluno passa a conviver com pelo menos nove docentes de diversas

disciplinas, com focos, procedimentos e expectativas diferenciadas. Apesar da tentativa de acompanhamento da professora de educação especial, os demais professores têm poucas informações e/ou conhecimento sobre o caso.

Nessa estrutura, exacerba-se em termos de função da escola a aprendizagem de conceitos específicos através de disciplinas isoladas. Diante dessas condições e exigências, como possibilitar ao aluno com deficiência participar do conhecimento escolar? Como ampliar as formas de compreensão, apropriação e conceptualização do mundo?

Com as mudanças das condições, novamente temos a “explosão” do aluno com deficiência na escola. Os gritos, o bater, a frequente expressão de cólera, o sentar-se no chão do pátio e não se levantar, o fugir da sala de aula e entrar em outras salas, na direção e na sala de professores, o não tirar as mochilas das costas, a resistência em entrar em sua sala de aula e passar o maior tempo sentado no portão da escola conversando com o guarda, foram os gestos possíveis de serem produzidos. A ação dos professores vai sendo a de conter o aluno, trancar a sala de aula, correr atrás dele, tirá-lo a força dos lugares não permitidos, e quando nem isso era possível, deixá-lo no portão da escola conversando com o guarda... Constantemente, a família era chamada pela escola para buscar Guilherme antes do término da segunda aula. Até que, ainda no primeiro semestre do ano letivo de 2012, por decisão da família, o aluno sai da escola, é aceito e começa a frequentar uma instituição especializada de cunho filantrópico e assistencialista.

Discussões e Proposições

Na análise do caso notamos como a função que a escola vai assumindo em relação ao aluno com deficiência traz ecos de um modo de conceber a inclusão escolar (socialização), e como isso impacta no desempenho e na trajetória de escolarização. A história de aprovação escolar de Guilherme se sustentou no argumento da idade (necessidade de se socializar com alunos da mesma faixa etária) e na escolha da escola pautada no aluno que teria maior aproveitamento da reprovação (de adquirir os conteúdos). Não ocorreu nenhuma forma de avaliação a respeito dos modos de participação desse aluno nas práticas de ensino, das possibilidades e dos impedimentos criados na relação desse aluno com o meio escolar, colocando em perspectiva as

condições concretas de acolhimento educacional. Como vimos Guilherme por opção da família retorna, inclusive, para a instituição especializada.

Por outro lado, em algumas situações vividas pelo aluno na escola, notamos modos fecundos de participação que indiciam possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Dependendo do modo de orientação da ação pedagógica, da forma de convocar e de significar na atividade de ensino, muda o modo de estar do aluno na escola, na sala de aula.

Como garantir, então, na função social da escola a ampliação das possibilidades de humanização?

Quando Vigotski (1997) argumenta que os objetivos educacionais em relação à criança com deficiência precisam ser os mesmos das crianças tidas como “normais”, muitas vezes o que se entende é que todos devem aprender a mesma coisa, deixando de considerar as especificidades, as condições orgânicas. A questão não é tomar como ponto de partida a deficiência, estabelecendo a priori os limites; também não se trata de dissolver a condição orgânica nas necessidades educativas especiais, respeitando as diferenças e investindo no aprender a conviver; tampouco, seja idealizar a deficiência a ponto de que todos podem aprender tudo em um determinado tempo/momento, desconsiderando as condições e a história de vivência da criança. Tais orientações restringem formas de projetar e criar ações que visem à abertura para os possíveis no processo de desenvolvimento e que enriqueçam as experiências dos alunos.

A nosso ver, a forma como Vigotski (1997) se refere aos objetivos educacionais diz respeito às ações escolares que devem ser orientadas para o potencial do processo de humanização em qualquer que seja a condição orgânica. Essa forma de conceber o trabalho educacional implica atentar-se aos modos de participação da criança (com deficiência) nas práticas sociais, nas práticas de ensino-aprendizagem, com destaque para a atividade de significação das ações mediadas que se produzem na dinâmica das relações. Assim, o desafio da função da educação escolar que se coloca nessa perspectiva é *como considerar as especificidades da deficiência tendo como horizonte as possibilidades de desenvolvimento e humanização*, uma vez que a condição orgânica não é impeditiva da ação social e educacional, pelo contrário, ressalta-se a tese da *sustentação social da vida*.

Neste sentido, os resultados deste estudo apontam para a importância de um adensamento conceitual e teórico cujas implicações pedagógicas se colocam para além da educação escolar como mera socialização ou transmissão de conteúdos, mas

demanda um trabalho de instrução e ampliação da criança com o conhecimento, viabilizando o acesso aos bens culturais historicamente produzidos. A formação para a participação na cultural e na produção de conhecimento demanda trabalho de desenvolvimento da linguagem e formas de significar o mundo, expandindo o funcionamento psicológico (investir no trabalho com a atenção voluntária e orientada, a memória mediada, a percepção verbalizada, a imaginação e a atividade de criação, o pensamento generalizado, a conceptualização e nomeação do mundo). Em outros termos, a criança com deficiência na escola nos leva a pensar na *ampliação da função dessa instituição*, de maneira a ressaltar a *instrução* orientada para as funções humanas na sua complexidade e possibilidades.

Referências Bibliográficas

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BRANDÃO, C.R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, n.4024**. Brasília, MEC, 1961.

_____. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, n.5692**. Brasília, MEC, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394**. Brasília, 1996

DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2014.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A.L.B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, v.40, n.4, p.1093-1108, 2014.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SOUZA, F.F. **Políticas de Educação Inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2013.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In.: FREITAS, M.T.A.; SOUZA, S.J.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p. 26-38.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

JANNUZZI, G. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2. ed., 2006.

KASSAR, M.C.M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v.33, n.120, p.833-849, 2012.

KASSAR, M.C.M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial** (edição especial), v.17, p.41-58, 2011.

LAPLANE, A.F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.34, n.93, p.191-205, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação escolar**: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, ed.41, 2009.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, ed.12, 2011.

SIEMS-MARCONDES, M.E. R.; CAIADO, K. R.M. Educação especial: da filantropia ao direito à escola. In.: CAIADO, K.R. M. (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013, p.35-64.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GOES, M.C.R; SMOLKA, A.L.B. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 29-45.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: Smolka, A.L.B.; Nogueira, A.L.H.. (Orgs.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 107-128.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano 21, n.71, p.21- 44, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo, SP: Martins Fontes, 6.ed., 2003.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique** - Obras Escogidas, v. III. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1995.

VYGOTSKI, L.S. **Fundamentos de Defectologia** - Obras Escogidas, v.V. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1997.