

*interMeio*

**REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**Célia Maria da Silva Oliveira**  
Reitora

**Maria Dilnéia Espindola Fernandes**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação  
em Educação

**João Ricardo Figueiras Tognini**  
Vice-reitor

**Élcia Esnarriaga de Arruda**  
Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais

**interMeio**

**REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7617  
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

**CÂMARA EDITORIAL**

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório  
Prof. Dr. David V - E Tauro  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Fabiany de Cássia Tavares Silva - Presidente  
Prof. Dr. Luiz Carlos Pais  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Emilia Borges Daniel  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Monica de Carvalho Magalhães Kassar  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Sonia da Cunha Ur

**CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL**

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Alda Junqueira Marin - PUC/SP  
Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim - UNICAMP  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Gizele de Souza - UFPR  
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Regina Tereza Cestari De Oliveira - UCDB  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Soraia Napoleão Freitas - UFSM  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP  
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo - UFPA

**CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Natércia Alves Pacheco - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto/PT

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Mariëtte de Haan - Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld - Institute for the Study of  
Education and Development in Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands (Holanda)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Pilar Lacasa - Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de Documentación, Aulario Maria de Guzmán,  
Madrid (Espanha).

**PARECERISTAS "Ad Hoc" - Volume 15, N. 29 e 30**

Albertina Mitjans (UNB)  
Alda Junqueira Marin (PUC SP)  
Alda Maria do Nascimento Osorio (UFMS)  
Anamaria Santana (Ufms)  
Angela Soligo (UNB)  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP-Marília)  
Antônio Carlos Amorim (UNICAMP)  
Antonio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)  
Cristina Lacerda (UFSCAR)  
Denise Meyrelles de Jesus (UFES)  
Ederli Salomão (UFMS)  
Eliane Mimesse (UTI PR)  
Eurize Caldas Pessanha (UFMS)  
Geovana Lunardi Mendes (UDESC)  
Geysa Abreu (UDESC)  
Giselle Cristina Martins Real (UFGD)  
Gizele de Souza (UFPR)  
José Carlos Bernardino Carvalho Morgado (U MINHO)  
Juliano Heinen (Defensor Público RS)  
Kazumi Munakata (PUC SP)  
Laura Ceretta Moreira (UFPR)  
Luciene Maria (UEBA)  
Magda Carmelita Sarat Oliveira (UFGD)  
Márcia Denise Pletsch (UERJ)

Maria Adelia Menegazzo (UFMS)  
Maria Augusta de Castilho (UCDB)  
Maria Aparecida Leite Soares (UNIFESP)  
Maria das Mercedes Ferreira Sampaio (SED SP)  
Maria Dilnéia Espindola Fernandes (UFMS)  
Maria Emilia Borges Daniel (UFMS)  
Maria Helena Michels (UFSC)  
Maria Rita Cesar (UFPR)  
Marília Gouveia de Miranda (UFG)  
Margarita Victoria Rodríguez (UFMS)  
Miguel Chacon (UNESP Marília)  
Monica Carvalho Kassar (UFMS)  
Olinda Teruko Kajihara (UEM)  
Paulo Vinicius da Silva (UFPR)  
Peri Mesquida (PUC PR)  
Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)  
Ronaldo Marcos de Lima Araujo (UFPA)  
Rosangela Gavioli Prieto (USP)  
Silvia Meletti (UEL)  
Simone Girardi Andrade (USP)  
Soraia Napoleão Freitas (UFSM)  
Susana Echeverria (Instituto Cervantes SP)  
Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)  
Yoshie Leite Ussami Ferrarri (UNESP Presidente Prudente)

*interMeio*

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editora Científica Responsável

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany@uol.com.br

*A revisão lingüística e ortográfica é de  
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade  
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

*PPGEdu UFMS*

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica,  
Impressão e Acabamento

*Editora UFMS*

Tiragem

*1.000 Exemplares*

**InterMeio tem seus artigos indexados na:**

**BBE** • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

**IBICT** • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

Os artigos devem ser encaminhados para:

**REVISTA INTERMEIO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

Site: [www.intermeio.ufms.br](http://www.intermeio.ufms.br)

E-mail: [intermeio\\_ppgedu@nin.ufms.br](mailto:intermeio_ppgedu@nin.ufms.br) ou [revistaintermeio@hotmail.com](mailto:revistaintermeio@hotmail.com)

Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal  
de Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade,  
1995 –.

v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

## Sumário

---

|   | DOSSIÊ |
|---|--------|
| EDUCAÇÃO ESPECIAL: TEMAS CONTEMPORÂNEOS EM QUESTÃO  |        |
| “ENSINO INCLUSIVO”: UMA EXPRESSÃO INCORRETA<br>Anna Maria Lunardi Padilha   | 13     |
| DISCURSO DE INCLUSÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL:<br>UMA PALAVRA, DIFERENTES SENTIDOS<br>Carina Elisabeth Maciel   | 32     |
| O SUJEITO “DIFERENTE OU DEFICIENTE” NO CONTEXTO DA MODERNIZAÇÃO<br>SOCIAL - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS<br>Cristiane de Quadros Mansanera<br>Dulce Barros de Almeida     | 55     |
| IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS ADVINDAS<br>DO CONCEITO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA<br>Gustavo Martins Piccolo<br>Saulo Fantato Moscardini<br>Vanderlei Balbino da Costa                | 71     |
| DIREITO À EDUCAÇÃO PARA O DEFICIENTE: GARANTIA AO EXERCÍCIO<br>EFETIVO DA CIDADANIA E PROFISSIONALIZAÇÃO<br>Maurinice Evaristo Wenceslau  | 84     |
| ESBOZO DE LA EDUCACION ESPECIAL EN CHILE: 1850-1980<br>Jaime Caiceo Escudero  | 102    |
| A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA<br>A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL<br>Alexandra Ayach Anache  | 123    |
| INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS COM E SEM NECESSIDADES EDUCACIONAIS<br>ESPECIAIS: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO<br>Márcia Aparecida Marussi Silva<br>Maria Terezinha Bellanda Galuch | 142    |

|  |     |
|--|-----|
| INTERAÇÕES FAMILIARES DE ALUNOS COM PARALISIA<br>CEREBRAL NÃO ORALIZADOS<br>Terezinha Ribeiro Guedes<br>Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes | 166 |
|--|-----|

#### DEMANDA CONTÍNUA

|   |     |
|---|-----|
| AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A ESCOLA:<br>UM ESTUDO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ANPED E DA ABRAPEE.<br>Norma Celiane Cosmo<br>Sônia da Cunha Urt | 183 |
| ENSINAR GEOGRAFIA EM UMA PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA CRÍTICA E DA<br>FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA CULTURAL DO INDIVÍDUO<br>Getúlio R. de Lima                            | 202 |
| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE MULHERES NEGRAS:<br>AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE NÃO VIERAM.<br>Giane Elisa Sales de Almeida   | 219 |
| UMA VISÃO INTERTEXTUAL E INTERDISCURSIVA DO TREM DO PANTANAL<br>A.Cantero Dorsa   | 233 |
| RESUMOS DE DISSERTAÇÕES E TESES   | 249 |

## Apresentação

---

No contexto social, político e educacional tem se anunciado a construção da sociedade, e da escola inclusiva, desde a celebração de compromissos internacionais. Nesse cenário as narrativas explicativas e justificadoras para os processos sociais e individuais de “exclusão” tomam o lugar da necessária discussão sobre a idealização de práticas educativas inclusivas, as quais deveriam partir da diversidade humana como uma mais valia. Diante disso, o tema escolhido para este número parte de uma leitura do papel social das pesquisas na área da Educação Especial, na perspectiva de aproximarmos-nos de proposições e resultados que visam consolidar o despertar de um velho-atual paradigma, a igualdade.

Para tanto, iniciamos leitura a partir do texto de Anna Maria Lunardi Padilha, intitulado ENSINO INCLUSIVO: UMA EXPRESSÃO INCORRETA, no qual se descortina a hipótese de que exclusão e inclusão não são conceitos que se auto definem e ensino também não possui sentido homogêneo porque depende do mirante de onde se olha, da perspectiva que assumimos, do conhecimento da História, das expressões culturais e do poder político. Nessa esteira, encontramos o texto DISCURSO DE INCLUSÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA PALAVRA, DIFERENTES SENTIDOS, da autoria de Carina Elisabeth Maciel, o qual analisa o discurso de inclusão em um conjunto de documentos que normatizam as

políticas públicas e de educação no decorrer dos anos 2003 a 2008. Na sequência encontramos em O SUJEITO "DIFERENTE OU DEFICIENTE" NO CONTEXTO DA MODERNIZAÇÃO SOCIAL - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS, de Cristiane de Quadros Mansanera e Dulce Barros de Almeida, discussões sobre os processos de exclusão/inclusão social embasadas nos discursos que se fazem presentes no contexto cultural e educacional contemporâneo e que fundamentam as práticas institucionais da inclusão do sujeito "diferente ou deficiente", articulando aspectos econômicos, sociais e culturais em busca da compreensão de sua gênese e de seu sentido histórico. Já Gustavo Martins Piccolo, Saulo Fantato Moscardini e Vanderlei Balbino da Costa, nos aproximam das IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS ADVINDAS DO CONCEITO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA, tecendo comentários acerca do processo de construção social da deficiência, ressaltando sua gênese histórica e as implicações derivadas de tal constructo analítico, cuja interferência se dá tanto em termos teóricos como práticos. Aprofundando essa discussão a partir de outro foco, isto é, a ciência jurídica, encontramos o texto de Maurinice Evaristo Wenceslau, DIREITO À EDUCAÇÃO PARA O DEFICIENTE: GARANTIA AO EXERCÍCIO EFETIVO DA CIDADANIA E PROFISSIONALIZAÇÃO, para a qual o Direito à educação vem historicamente sendo compreendido não somente pela sua dimensão individual, mas também pela social, pois a formação de cada cidadão contribui para o desenvolvimento econômico, político e social de toda a sociedade. No caso dos indivíduos deficientes que, são considerados incapazes de assegurarem por si próprios, no todo ou em parte, as necessidades da vida individual, passa a ser uma questão fundamental, a luta em favor da igualdade na lei e na sociedade e contra a discriminação. No campo da história da educação especial, nos deparamos com ESBOZO DE LA EDUCACION ESPECIAL EN CHILE: 1850-1980, da autoria de Jaime Caiceo Escudero, pelo qual descobrimos o desenvolvimento da educação especial no Chile, desde seu início até 1980. Como estudo dos fundamentos de pesquisa, temos o texto de Alexandra Ayach Anache, A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, que apresenta contribuições da Epistemologia Qualitativa para as pesquisas na área da educação de alunos com deficiência intelectual. Especificamente, nas questões de interação entre grupos e indivíduos com deficiência, temos a leitura de dois artigos, que de lugares distintos analisam possibilidades e potencialidades. O texto INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS COM E SEM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO, de Márcia Aparecida Marussi Silva e Maria Terezinha Bellanda Galuch, analisa as práticas de aprendizagem dos alunos

com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, entendendo-as como processos de interação que proporcionam a apropriação dos conteúdos escolares. Já Terezinha Ribeiro Guedes e Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, relatam em INTERAÇÕES FAMILIARES DE ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL NÃO ORALIZADOS, um estudo realizado com o objetivo de descrever e analisar as interações das famílias com pessoas não falantes, usuários ou não de comunicação alternativa e ampliada (CAA).

Na sessão Demanda Contínua, organizada em torno de quatro textos, continuamos a perspectiva de ler a importância social da pesquisa. Nesse sentido, o texto de Norma Celiane Cosmo e Sonia da Cunha Urt, AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A ESCOLA: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ANPEd E DA ABRAPEE, evidencia as principais temáticas pesquisadas, por duas associações representativas no cenário educacional, a saber: as concepções de homem, de aprendizagem e de desenvolvimento; e as principais abordagens teóricas da Psicologia que subsidiaram essas produções. Em ENSINAR GEOGRAFIA EM UMA PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA CRÍTICA E DA FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA CULTURAL DO INDIVÍDUO, Getúlio R. de Lima explicita que os métodos de ensino na perspectiva da Escola Sócio-Histórica Cultural e da Geografia Crítica para a compreensão da realidade, não partem simplesmente da “quantidade dos dados empíricos disponíveis” de um dado fenômeno da realidade, mas de categorias e princípios que “regem a totalidade concreta”. Já em HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE MULHERES NEGRAS: AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE NÃO VIERAM, Giane Elisa Sales de Almeida, procura abordar alguns aspectos relativos à história da educação de mulheres negras a partir da análise dos fragmentos de memória disponibilizados pelos sujeitos da investigação. Além disso, relaciona as categorias raça e classe para o entendimento da fruição do direito à cidade e à escola pública como um importante equipamento urbano. Por fim, Arlinda Cantero Dorsa, em UMA VISÃO INTERTEXTUAL E INTERDISCURSIVA DO TREM DO PANTANAL, fundamentada na vertente sócio-cognitiva, proposta por Van Dijk (1988), objetiva contribuir com os estudos discursivos da cultura brasileira e examinar por meio de expressões verbais presentes em textos linguísticos, letras musicais sul-pantaneiras a partir de um texto-base, “Trem do Pantanal”, e pela inserção de intertextos e interdiscursos.

Finalizando este número apresentamos os resumos das teses e dissertações defendidas no programa no período de julho de 2008 a dezembro de 2008.



Dossiê

---

Educação Especial  
Temas contemporâneos em questão



## “Ensino Inclusivo”: uma expressão incorreta

*“Inclusive Education”: an incorrect expression*

---

**Anna Maria Lunardi Padilha**

Professor da Universidade Metodista  
de Piracicaba - UNIMEP  
anna.padilha@pq.cnpq.br

### Primeiras palavras

Uma pergunta que não quer calar: o que é Ensino Inclusivo? De tão propagado e com tantos discursos em circulação, parece que há uma resposta pronta e fácil: que as crianças deficientes e/ou com superdotação possam estar nas salas regulares de ensino. A mim não parece que seja assim tão simples. E a aparente simplicidade tem provocado muitos equívocos, o que tem mais impedido que contribuído para a escolarização de todos.

A política que se diz inclusiva vem sendo implementada no Brasil tomando como referência tanto os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) – a Política Nacional de Educação Especial (1994), como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no art. 4º do Título III, assim se expressa:

O dever do Estado com educação escolar pública deverá ser efetivado mediante a garantia de: I. ensino fundamental obrigatório e gratuito(...); II. progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III. atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998).

A voz que discursa neste trecho é discutida por Ferreira (1998). Segundo esse pesquisador, ocorre em um tempo e um espaço marcados pela exclusão social ampliada e, dessa forma, aumenta os desafios dos que estão lutando pelos direitos das pessoas com necessidades especiais.

O Marco de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (1994) aponta que a escola deve acolher todas as crianças independentemente

das condições pessoais, culturais ou sociais: deficientes e super/dotadas/altas habilidades, crianças de rua, minorias étnicas, lingüísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

Como venho afirmando, exclusão e inclusão não são conceitos que se auto definem e ensino também não possui sentido homogêneo porque depende do mirante de onde se olha, da perspectiva que assumimos, do conhecimento da História, das expressões culturais e do poder.

Bueno (1993) denuncia:

A inclusão social e escolar, da forma como está sendo proposta no Brasil, apresenta profunda contradição interna entre seu ideário e a realidade objetiva. Se por um lado, a inclusão parte da concepção concreta de homem e advoga uma visão universalizante das riquezas sociais, em que as trocas relacionais ocorrem tendo como fundamento as diferenças e, por conseguinte, os conflitos e o crescimento coletivo, por outro, desconsidera o caráter excludente da organicidade social e escolar edificada no discurso da igualdade entre os homens (p.78).

Refletir sobre esses conceitos faz emergir tentativas de respostas que mais são perguntas – um modo de pensar dialeticamente sobre o tema, melhor dizendo, sobre o drama, conforme concepção de Politzer (1928/1998).

O drama implica o homem em sua totalidade e considerado como o centro de certo número de acontecimentos que têm sentido.

Pois o lugar em que estou atualmente não é simplesmente o lugar da minha vida fisiológica e da minha vida biológica, é também o lugar de minha vida dramática, e mais ainda, as ações, os crimes, as loucuras têm lugar no espaço, assim como a respiração e as secreções internas. [...]. O elemento dramático nada mais é que a significação (POLITZER, 1998, p.187).

## **Ao negar a exclusão, estamos afirmando a inclusão?**

Penso que ao negar a exclusão não estamos afirmando a inclusão e começo recusando o que vem sendo chamado de inclusão escolar. De modo algum desejo desvalorizar as iniciativas que vêm sendo tomadas e vivenciadas em pequenos grupos espalhados por esse país de enorme extensão territorial e de uma diversidade incalculável. Nem quero desprezar resoluções ou documentos, congressos, moções, planos de ação, pesquisas, teses e dissertações, pressões populares, cursos de formação de professores – estaria negando a mim mesma, que venho participando desses espaços nos últimos anos. Pelo contrário, desejo

fazer alguns apontamentos a respeito dos discursos caóticos (no sentido de ainda estarem desordenados e confusos) sobre educação e escola para todos aos quais estamos submetidos e sua relação e interdependência com a economia, a política, o poder, a cultura e a sociedade.

Na perspectiva teórica de desenvolvimento humano e de linguagem que assumo – respectivamente histórico-cultural e enunciativo-discursiva, ambas de matriz marxista – faz-se necessário que também se aborde o drama da diversidade, da escola para todos, dos deveres do Estado e de cada indivíduo, sob as esferas do silêncio.

O “não dizer” faz parte da constituição dos sentidos e tem dimensão histórico-política, pois nos dá a ilusão de que há um “já-dito” estável e que, se não foi compreendido, a culpa é do intérprete. É o silêncio da opressão e do oprimido e não ausência de palavras (ORLANDI, 1995). É como se nos dissessem: a inclusão escolar está aí, proposta e oficializada, basta que façam cumpri-la.

Por último, pretendo apontar a escola como lugar privilegiado de ensinar e aprender e localizar na escola as práticas educativas. “Continua, porém, o grande desafio de modificar a organização social para que seja possível a apropriação de benefícios a todos os brasileiros” (JANNUZZI, 2004, p.199).

## O drama da diversidade e a educação para todos

A Declaração de Salamanca (1994) proclama que as habilidades e necessidades de aprendizagem são únicas e que os sistemas educacionais devem levar em conta “a vasta diversidade de tais características e necessidades”, combatendo toda forma de discriminação.

No entanto, desejo firmar a posição da impossibilidade de pertencimento social e capitalismo formarem um par perfeito. Dessa forma seria ingenuidade acreditar em mudanças aos pedaços, como afirma Mészáros (2005):

[...] cair na tentação de reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica auto centrada do capital (p.48).

Inconformados, precisamos de uma luta concreta contra essa abordagem elitista que pretende nos fazer acreditar ser democrática, mas que expropria o processo coletivo das grandes e importantes decisões: a utilização do solo e da posse da terra; o

destino de nossas matas e nossos rios; a preservação das riquezas naturais; o acesso ao trabalho e aos direitos trabalhistas; o atendimento digno à saúde nos diferentes espaços onde está a população que dele necessita; a qualidade do ensino e a qualificação profissional; o saneamento básico; o espaço e qualidade da moradia; o acesso dos deficientes e idosos às novas tecnologias bem como aos avanços arquitetônicos e as opções sobre os tempos e lugares para o lazer, entre tantas outras.

Nossas reflexões, nossos estudos, nossos cursos de formação, nossas participações e colaborações em instituições de ensino, nossas pesquisas participantes ou colaborativas, nossas propostas de estratégias emancipadoras<sup>1</sup> exigem a formação da consciência política, de tal modo que, ao mesmo tempo em que agimos no cotidiano, que trabalhamos incansavelmente por uma escola para todos, enfrentemos a tarefa histórica de gerar mudanças qualitativas das condições concretas de produção da sociedade e a transformação progressiva da consciência. E “[...] não há motivo para esperar a chegada de um ‘período favorável’, num futuro indefinido” (MÉSZÁROS, op. cit, p.67).

A igualdade de condições, em qualquer domínio da vida humana coletiva ou individual, supõe necessariamente igualdade substancial de todos os seres humanos. Substancial no sentido de que não seja apenas formal ou não esteja apenas nas leis ou resoluções, mas que - por princípio da equidade - sejam reconhecidas a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para que as práticas sociais e, particularmente, o processo educacional, contemplem as dificuldades dos alunos em seus vários níveis, sejam elas físicas ou sociais e, portanto, culturais.

Tanto o conceito de direitos humanos quanto o de diversidade têm uma história que não começou agora, hoje ou nas discussões que se têm realizado sobre o direito dos diferentes ou sobre o dever de respeitar a diversidade.

Vamos partir de um pressuposto: não há homogeneidade, há heterogeneidade entre os que habitam sobre o planeta. Há regularidades, mas não igualdades; portanto, quando se fala em direitos iguais para todos, não se pode entender que isso aconteça de forma única. Não podemos tratar os desiguais de maneira igual. Aqui vale lembrar uma passagem célebre de Rui Barbosa<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup>No sentido de que fala Marx, emancipação é a criação coletiva – socialmente cooperativa e organizada – de desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de formas dignas de associação do controle sobre a natureza e sobre as condições sociais de produção (BOTTOMORE, 2001).

<sup>2</sup>Disponível em <http://www.culturabrasil.org/zip/aosmoccos.pdf>. Consultado no dia 30 de Julho de 2007.

A regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvarios da inveja, do orgulho, ou da loucura. Tratar com desigualdade os iguais, ou a desiguais com igualdade seria desigualmente flagrante, e não igualdade real. Os apetites humanos conceberam inverter a norma universal da criação, pretendendo não dar a cada um na razão do que vale, mas atribuir o mesmo a todos, como se todos se equivalessem.

A diversidade faz parte dos direitos humanos e exige o cumprimento de deveres! Quem são os humanos que têm direitos? Quem faz acontecer o direito? Onde está a justiça? Para quem?

E, quando tratamos da educação e escola para todos, o discurso sobre o direito à diversidade tem servido, ainda de forma mais evidente no modo capitalista de organização da sociedade, justamente para que os direitos humanos não sejam para todos os humanos, em sua diversidade.

Os deficientes, principalmente os pobres, não têm acesso aos bens culturais desenvolvidos pela humanidade. A ciência e a tecnologia avançam, sem, no entanto servir a todos. Não há escadas rolantes, rampas, ônibus com mecanismos especiais para todos os deficientes físicos. Não há sequer escolas públicas aparelhadas para recebê-los, com as necessidades que têm. Não há aparelhos auditivos disponíveis para todos os surdos dos setores populares que deles precisam. Não há Escolas Normais ou Cursos de Pedagogia (salvo exceções) que ensinem os futuros professores a Língua Brasileira de Sinais – a língua dos surdos, ou que ensine o Braille, indispensável para que os cegos possam ler e escrever. Um número nada significativo de livros tem suas versões em Braille. Não fazem parte dos programas as questões da terra (e dos sem ela), dos negros, das mulheres, das crianças que vivem na rua, nem da morte. E quando a escola aborda essas questões fica no nível dualista do bem e do mal, do certo e do errado ou do aconselhamento moralista.

Lembro-me de um episódio que ocorreu no Morro do Borel, no Rio de Janeiro, por ocasião de um estudo realizado por Werner (2001). Uma estagiária do curso de Pedagogia, ajudando alunos que não estavam alfabetizados, participa de uma conversa entre os meninos. Um deles comenta que quem mora no morro é feio porque é negro e é “tudo a mesma porcaria”. A estagiária, na tentativa de valorizar a população da favela, diz: “Porcaria nada. Você deveria ter muito orgulho de sua raça. Os negros foram os principais colaboradores na construção de nossa cidade,

para além de serem pessoas que tiveram muita coragem para suportar o tipo de vida que levaram por muito tempo” (p.14-15). Caindo nas armadilhas das boas intenções, tratou o discurso dos meninos como se fosse transparente e como se as palavras tivessem os mesmos sentidos por serem as mesmas palavras utilizadas na língua. O que o discurso deles significa quando tomadas suas histórias de vida? O que o discurso dela significa considerando a história de seu grupo social? Não há discurso que não se relacione com outro, porque os sentidos dos discursos resultam das relações concretas de vida social.

O conceito de diversidade é repleto de significados e contra-significados. Pode-se fazer qualquer coisa com a palavra – ideológica por constituição e uma arena de luta, lembrando Bakhtin. De acordo com esse pensador,

Aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. [...] Toda crítica viva pode tornar-se um elogio, toda verdade viva pode parecer para alguns a maior das mentiras (BAKHTIN, 1929/1992a, p.47).

## O drama dos deveres do Estado e a escola para todos

Jannuzzi (2004), ao se referir à história da educação dos deficientes, conta que, em 1975, estávamos na época do trabalho parcelado – o taylorismo – e treinavam-se os deficientes para tarefas repetitivas: separavam pequenas peças, montavam caixas. Não havia possibilidade de cursar escolas. No capitalismo, o primado é da economia de mercado e a escola deve, portanto, aumentar a competência técnica do trabalhador. Eram impostos disciplina e treinamento. Até 1990, ganhou força o suporte psicológico para garantir a paz nas relações de trabalho – portanto, uma subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento implantado: produção de mão-de-obra. Após a Declaração de Salamanca (1994), “aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino” (p.187).

Responsabilizando a escola pelo saber para todos os cidadãos, a inclusão é proposta em documentos de políticas estaduais, porém, sempre culpabilizando a escola, principalmente os professores, por não estarem preparados para receber os deficientes em suas classes regulares.

Sob o domínio da ótica neoliberal, o Estado fica radicalmente desinteressado por administrar as políticas sociais – há uma transferência da educação, da esfera da política para a esfera do mercado, alerta Mézsáros (op. cit.). Em outras palavras, há um recuo das políticas públicas e um desejo do governo de empurrar as responsabilidades e os destinos da desigualdade para o âmbito privado (DUPAS 2005). Tal recuo aumenta as iniciativas de filantropia, promovendo a imagem das empresas e utilizando-se do recurso de marketing – o que é profundamente despoliticizador; aumenta a exclusão social e conseqüentemente a escolar. “A educação é prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social” (FRIGOTTO, 2003, p.31).

Se o espaço para a operação de políticas públicas está sensivelmente diminuído, a manipulação por parte de quem detém o poder aumenta. A meritocracia ganha espaço e veicula-se em diferentes esferas da comunicação que os culpados são os indivíduos que não se esforçam, que são acomodados e que quem luta pela melhoria de vida consegue sucesso, ou seja, há uma propaganda enganosa de que as iniciativas individuais é que são responsáveis pelo progresso de cada um.

A escola incorporou tal discurso e o reproduz em suas salas de aula, no seu dia-a-dia, na sua forma de avaliar, nas críticas que faz aos pobres e aos deficientes e suas famílias. É a mãe que não se interessa; é o pai que não trabalha; é o aluno que se distrai e não estuda; é o deficiente que não tem condições de acompanhar a escola regular; são os professores das séries anteriores que não ensinaram...

Escola para todos? Para quê? Para fazer o quê com os alunos que precisam muito da escola e dependem dela para se apropriarem dos saberes científicos? Que precisam dela para sair do lugar onde estão – do senso comum imposto pelos muitos anos de não participação nas políticas públicas? Pensemos no número de adultos analfabetos que, quando crianças, ficaram injustamente sem escola para trabalhar. Pensemos no número incalculável de alunos que terminam o ensino fundamental sem ao menos saberem ler e escrever. Pensemos nos deficientes que ficam alijados de conhecimentos escolares porque são considerados incapazes.

Tenho me preocupado muito com a formação dos professores, tanto a inicial quanto em serviço, porque os cursos, as palestras, as oficinas, os projetos municipais, estaduais ou federais que se apresentam como meios para melhorar

as condições da população e afirmam que tudo é “pelo social” não têm sido analisados com a profundidade necessária e têm sido formados educadores com “consciência ingênua” – como disse Paulo Freire.

## Das possibilidades

A XI tese sobre Feuerbach, redigida por Marx e Engels em 1845 e 1846, é um primeiro chamado aos que querem uma educação de qualidade para todos e é com ela que começo a apontar alguns caminhos: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX e ENGELS, 1996, p.14).

Não é de hoje que nos encontramos professores e pesquisadores de todo o Brasil em diferentes espaços para discutir sobre os alunos com as chamadas necessidades especiais. Ao mesmo tempo em que nos esforçamos incansavelmente para tomar posições, decisões e implementar ações – e assim devemos continuar a fazer –, é bom lembrar que nem ao menos conhecemos bem o que são essas necessidades, pois do que cada professor precisa, do que cada aluno carece, o que cada escola demanda, em diferentes momentos históricos e em múltiplos ambientes, é demasiado complexo para admitirmos com garantias que já sabemos tudo. As pesquisas revelam algumas esferas dessas necessidades, analisam o cotidiano de algumas escolas, ouvem professores, alunos, pais, governantes, administradores, mas ainda necessitamos de humildade destemida para aprender sobre esta realidade a fim de persistir na busca incessante de caminhos que só poderemos percorrer nos organizando cada vez mais e melhor. Gramsci nos deu uma lição de organização quando escreveu:

Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco com relação às suas forças. Isso é verdadeiro até certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e se essa modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível (1989, p.40).

Para refletir sobre as possibilidades de uma escola que atenda a todos os seus alunos e consiga que os meninos e meninas, jovens e adultos estejam realmente inseridos no processo de ensino-aprendizado, pretendo abordar três dimensões do problema, em forma de perguntas: Por que escola para todos? Quais tarefas são urgentes no interior da escola? Como as práticas pedagógicas na sala de aula podem alterar o nível de desenvolvimento cognitivo?

## a) Por que escola para todos?

Quanto mais progride a humanidade e mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. [...]. Esta relação entre progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral de desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p.273).

A escola deve ter compromisso com a diminuição das desigualdades sociais. Basta que comparemos, ainda que baseados no senso comum, o nível de aprendizagem dos diferentes segmentos sociais da sociedade. Por que as crianças mais empobrecidas sabem menos sobre as ciências, a matemática, a história, os direitos, os deveres, as políticas públicas, o mundo do trabalho, as artes?

A escola deve ser responsável pela inserção cultural dos indivíduos. Cultura, na perspectiva que estou assumindo – a perspectiva histórico-cultural – é uma prática social que nasce das relações sociais e é produto do trabalho do homem. Cultura é a totalidade das produções humanas: técnicas, artísticas e científicas, das tradições, instituições sociais e práticas sociais. Tudo o que é obra do homem (Vigotski, 1929/2000). Como é que as novas gerações vão se apropriando das obras humanas para se encarnarem na cultura e para produzirem obras culturais? Como conhecer e aprender a produção cultural das sociedades letradas que nomeamos de sistema da escrita? Como conhecer e se apropriar de conhecimentos históricos, físicos, químicos, biológicos, matemáticos, artísticos que a humanidade foi produzindo na história? Como aprender a fazer uso de tais conhecimentos? Como se apropriar da tecnologia? Como saber distinguir entre os diferentes caminhos a seguir na vida? Como apurar o espírito crítico? Como aprender a enfrentar as mais diversas situações da vida social? Como se munir de armas para vencer os inimigos: a fome, o desemprego, a exclusão social? Como sair de uma situação de submissão e escravidão? Como se libertar? Com quem aprender? Junto com quem aprender? Quem vai ensinar? Onde vai ensinar?

Se, na concepção que assumo, aprendemos a ser homens com outros homens, educação é processo cultural e histórico, cujo destino e função são, parafraseando Saviani (1991/2000), produzir diretamente, intencionalmente, em cada uma das pessoas, aquilo que é produzido coletivamente pela humanidade na história, ou seja, identificar os elementos da cultura que precisam ser assimilados, apropriados, encarnados pelos indivíduos da espécie humana para que esses indivíduos se hominizem – tornem-se homens. É função da educação, e especificamente da escola,

escolher os meios adequados para que a apropriação da cultura aconteça em cada tempo, em cada espaço, em cada ser humano. A escola existe para isso! Mas ensinar a todos. Não deixar ninguém de fora! Enfrentar as diferenças e as contradições que são próprias da sociedade porque são humanas, culturais e históricas.

A escola existe para propiciar instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (saber científico). A partir desse saber sistematizado é que se devem organizar o currículo e o projeto municipal, estadual ou nacional de ensino. Para que a escola possibilite inserção sócio-cultural, é necessária uma visão crítica de mundo; é preciso saber-se capaz de entender que a história não acabou e ninguém deve fazer, por nós, a nossa história.

## **b) Quais tarefas são urgentes no interior da escola?**

Há compromissos que devem ser assumidos em curto prazo, sem que os de médio e longo prazo sejam considerados de menor importância.

Sem ordem de prioridade, por serem todas elas igualmente necessárias, é urgente que tenhamos conhecimentos mais rigorosos sobre as necessidades de acesso ao prédio da escola. Visito algumas delas já há alguns anos e em diferentes estados do Brasil e verifico a precariedade da organização do espaço físico: parece que a escola para os pobres deve ser pobre e que a escola para os deficientes deve satisfazer-se com pequenos arranjos e reformas que nem de longe atendem à real necessidade dos alunos. Mal se consegue andar entre as carteiras; quase não se enxerga o que está escrito na lousa, na maioria das vezes já velha e repintada – lousa que as escolas dos ricos colocariam no lixo. Presenciei algumas salas de aula cujas carteiras ainda são aquelas duplas, de ferro, pesadas e que não se consegue fazer com que saiam dos lugares para um arranjo de grupos de alunos. Armários aos pedaços. Banheiros sem qualquer possibilidade de acesso autônomo dos deficientes físicos. Salas de apoio que são espaços adaptados, na maioria das vezes uma salinha que deram um jeito de aproveitar acomodando divisórias. Não podemos negar as tentativas de algumas prefeituras em organizar melhor esse espaço, provando que as possibilidades existem quando se tem vontade política e/ou pressão da comunidade. Em um país onde se gastam milhões com a preparação para a visita do Papa e com os desvios escandalosos de verbas públicas, não se concebe que novas escolas não sejam construídas e que o número de alunos não seja menor por sala. E esse é o segundo ponto.

Em encontros com professores, parte de meu trabalho diário, ouço quase como uma súplica que em cada sala de aula onde estão alunos com necessidades de atendimento individualizado ou em pequenos grupos, eles possam trabalhar com um número menor de crianças ou adolescentes por sala de aula. Isso não é impossível e é prioridade se queremos que o professor ensine e todos os alunos aprendam de acordo com suas necessidades, no momento adequado, com instrumentos apropriados. “Incluir” – para utilizar o termo em circulação – não é apenas matricular na escola e isso vimos dizendo há tempo! Vigotski insiste que, para que as crianças deficientes (ou vítimas do fracasso escolar) possam alcançar os mesmos objetivos que propostos pela escola comum (em contraposição à escola especial de seu tempo) se devem usar “meios absolutamente especiais” (1929/1987, p.34). Meios especiais são também o espaço físico adequado, um número menor de alunos por classe e um professor auxiliar por sala de aula.

Um terceiro e último ponto sobre as necessidades urgentes da escola refere-se ao trabalho coletivo dos profissionais que trabalham na unidade escolar. Um dos “modismos” atuais, produto direto da filosofia pós-moderna, é o discurso do “professor reflexivo que pensa a sua prática”. Quero deixar claro que não estou me referindo à necessária reflexão, mas à superficialidade com que esse discurso tem chegado aos professores e aos formadores de professores, felizmente não por todos os pesquisadores.

Marx e Engels, na VIII tese sobre Feuerbach, afirmam que há a prática e a compreensão da prática – atividade humana fundamentada teoricamente, ou seja, a práxis. Ribeiro (2001) esclarece sobre o conceito de práxis depois de abordar a questão de que a matéria-prima da educação e da educação escolar é a consciência do aluno. “[...] o conhecimento é o instrumento básico de ação sobre a referida matéria-prima; e é preciso ressaltar que não é qualquer forma de conhecimento; em se tratando de educação escolar trata-se do conhecimento científico” (p.30).

A autora continua explicando que, se não houver compreensão de que a atividade educacional escolar é uma forma específica de práxis, a consequência é grave porque corremos o risco de nos mantermos em atitude contemplativa diante do que fazemos e do que precisa ser feito.

O trabalho coletivo dos profissionais da escola, assumido do ponto de vista da práxis, como muito brevemente foi abordado acima, exige que professores,

coordenadores, diretores e demais funcionários participem da elaboração e execução do projeto escolar – ou também chamado de Projeto Político-Pedagógico. Tal projeto não é um conjunto de papéis que se escreve para cumprir uma ou outra exigência administrativa, mas é a vida da/na escola.

O comportamento humano está relacionado, “por um lado, aos acontecimentos dentro dos quais se desenvolve a vida humana e, por outro, relacionado ao indivíduo, enquanto sujeito desta vida” (POLITZER, op. cit., p.186), ou seja, o drama – a vida tomada como totalidade e repleta de sentidos. Pois são esses sentidos da vida e das ações humanas que precisam ser compreendidos, estudados, discutidos e analisados pelo coletivo da escola. Estudar e tomar decisões. Rever as decisões quando da análise dos casos; ter um efetivo compromisso com as famílias dos alunos; chamar a comunidade a participar das atividades na escola, conhecer e tomar decisões; principalmente, respondendo às questões que são suscitadas pelas análises de Saviani sobre o papel da escola (2003): como tornar o conhecimento assimilável pelas novas gerações? Como identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana? Quais as formas mais adequadas para atingir esse objetivo? Como distinguir o essencial do secundário, o fundamental do acessório? Como não ser iludido pela falácia do dualismo clássico e moderno? Como organizar os meios (conteúdo, espaço, tempo e procedimentos) para que cada indivíduo singular realize a humanidade produzida historicamente? De que meus alunos mais necessitam para aprender? O que sabem? Como sabem o que sabem? Quais as concepções de mundo, de homem, de sociedade, de educação, de escola de necessidades especiais estão os professores e profissionais da escola assumindo? E os conteúdos específicos? Precisamos estudá-los. Como? Quais? Com quem? Como as práticas pedagógicas podem, efetivamente, mediar significações? O que se pode fazer para promover encontros com os pais e deles fazer co-participantes do processo de desenvolvimento de nossos alunos? Quero mesmo ser professor?

### **c) Como as práticas pedagógicas na sala de aula podem alterar o nível de desenvolvimento cognitivo?**

Não seria possível nem prudente falar do cotidiano, do dia-a-dia da sala de aula sem que outras reflexões fossem ao menos apontadas. Agora já podemos pensar em discutir algumas práticas, tentando fundamentá-las de acordo com os

pressupostos das concepções que as embasam, com a preocupação constante de contextualizar política e economicamente o ensino na sala de aula – esse miúdo fundamental na vida da escola e do aprendizado e lócus privilegiado de exercício dos direitos de acesso aos bens culturais da humanidade.

Se a escola, por si, não dá conta da transformação da sociedade e dos sistemas econômicos e políticos, se ela não é autônoma em relação ao poder e às decisões políticas e econômicas internacionais e nacionais, tem, no entanto, seu papel de máxima importância – a produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995; MÉSZÁROS, 2005).

É do conceito marxiano de instrumento técnico de trabalho que Vigotski elabora o conceito de signo e de mediação semiótica para explicar a natureza social e cultural das funções psicológicas superiores ou culturais – propriamente humanas. O que precisa fazer a escola? Justamente o desenvolvimento das funções superiores/culturais, de maneira organizada, sistemática e intencional. Em um de seus escritos sobre a consciência (função cultural por excelência), Vigotski (1991) começa com uma citação clássica de Marx<sup>3</sup> que nos ajuda a entender esse papel da instrução/ensino, como veremos mais adiante:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece o resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera, ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

A base essencial do pensamento humano é a possibilidade de transformar o biológico em cultural. Encontramos aí os fundamentos da educação de forma geral e a dos deficientes e dos alunos que necessitam de caminhos pedagógicos alternativos, em particular. No “coração” desses ensinamentos está a significação – criação e uso de signos. E a linguagem é signo. A unidade de análise do pensamento e da palavra é a significação. A mediação pedagógica nada mais é que mediação semiótica, ou seja, simbólica.

---

<sup>3</sup>MARX, K. O Capital, Livro 1, Volume I, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 202.

Significar é encontrar para cada coisa o signo que a representa para si e para o Outro. É passar do plano do perceptível ao do enunciável e do inteligível. É encontrar a razão que permite relacionar as coisas entre si e, dessa forma, conhecê-las. É dizer o que elas são. [...] O que nos permite dizer que é a ordem simbólica que confere à atividade biológica do homem sua capacidade criadora (PINO, 2005, p. 147).

Como o processo de significação concretiza-se na vida cotidiana e inaugura a compreensão do mundo, das coisas e de si mesmo, aprender na escola é apropriar-se das significações já elaboradas de conhecimento e (re)elaborá-las. É nas condições concretas das interações entre professores, alunos e conhecimento que o desenvolvimento cultural se processa, incessantemente. A inserção cultural dos deficientes e/ou pessoas com alterações no desenvolvimento exige uma programação escolar que coloque em primeiro plano as funções superiores (linguagem, cálculo, imaginação, consciência, leitura e escrita, percepção dirigida, atenção e memória voluntárias, comparação, gesto indicativo, artes, tecnologia, afetividade, tomadas de decisão, levantamento de hipóteses, planejamento, avaliação das próprias ações e das ações dos outros...) – repetindo, tudo o que é propriamente humano e, portanto, cultural.

Ainda estamos ensaiando uma escola que privilegie as funções superiores no lugar dos exercícios nomeados erroneamente de concretos. É preciso que os profissionais da educação e principalmente os professores reconheçam a diferença entre material manipulável e material concreto. O que se tem nomeado de material concreto, na verdade, é abstrato. Um palito que representa uma unidade é signo. O palito não é o número um. Está no lugar do número um, por convenção. Uma letra em madeira recortada, por exemplo, com o formato da letra A, não é o /a/, mas é signo. Tampinhas de garrafa para fazer contas são signos. Portanto, pertencem à esfera do simbólico. Ninguém viu o número um andando por aí, cumprimentando a gente – é signo. A letra “A” é signo, pois mais se parece com um telhadinho de chalé, porém, por convenção, em nosso sistema de escrita é a letra A, com diferentes sons dependendo do lugar que ocupa na palavra. Reconhecer o que é simbólico norteia o professor na escolha das atividades que propõe no sentido de desenvolver as funções psíquicas superiores/culturais favorecendo a compreensão do mundo.

O primeiro e mais importante aspecto a ser levado em consideração no planejamento e na execução das aulas refere-se ao caráter semiótico do

desenvolvimento humano – a apropriação cada vez mais intensa do uso de signos. Vigotski, em seus estudos de Defectologia<sup>4</sup>, alerta os professores e educadores na execução do planejamento e das práticas pedagógicas:

Precisamente porque a criança atrasada mentalmente<sup>5</sup> depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco o pensamento abstrato concedido a si mesmo, a escola deve libertá-lo do excesso de visualização que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e formar esses processos. Em outras palavras, a escola deve não só adaptar-se às deficiências desta criança, mas lutar contra elas e vencê-las (1997, p. 36).

Trata-se da visão prospectiva da educação que tinha Vigotski. O processo educativo não deve atenuar as dificuldades advindas da deficiência, mas concentrar todas as forças para compensá-las. Os deficientes (e diríamos, hoje, todos os nossos alunos empobrecidos e pouquíssimo escolarizados, mesmo que matriculados na escola) têm forças psíquicas, vontade de viver e de ser socialmente válidos, mas “as forças positivas que [a criança] põe em ação estavam à margem da educação” (op. cit., p.47).

Pensar e fazer a escola e seu cotidiano nessa concepção imprime ao ensino – nas interações concretas entre professores, alunos, conhecimento, material didático e estratégias – o caráter de utilização de recursos semióticos como criação positiva de formas de trabalho que atendam às peculiaridades do desenvolvimento dos alunos, tanto as de gênese biológica quanto as que são constituídas na vida social.

Para finalizar, aponto algumas questões que precisam ser debatidas e respondidas para que a escola desempenhe o papel que em todo o texto busquei imprimir.

O que é preciso saber sobre o desenvolvimento das pessoas com quem estamos trabalhando? O que e como conseguem significar com a mediação da palavra, dos gestos, das atividades do outro? Como vivem no contexto de sua vida cotidiana? Como acontecem as interações em seu meio e seu convívio? Qual a natureza e a estrutura da deficiência e/ou da dificuldade? Que pistas

---

<sup>4</sup>Defectologia, conceito utilizado por Vigotski em sua época. É a ciência geral da deficiência, com caráter de um sistema que integrava, numa unidade, os aspectos neurobiológicos, psicológicos, sociais e educativos na análise da deficiência.

<sup>5</sup>Termos usados em seu tempo. Sabemos que Vigotski nasceu no final do século XIX (1896) e realizou seus estudos e pesquisas no início do século XX, morrendo em 1934.

os alunos nos fornecem (e conseguimos captar) sobre como aprendem? Com que esferas do simbólico vamos escolher trabalhar, em quais vamos intervir, embasados nos conhecimentos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – especificamente humanas? Que esferas do simbólico são fundamentos de outras esferas (mesmo que saibamos que o desenvolvimento acontece na inter-relação de funções)? Que atividades serão escolhidas para desenvolver, respondendo para cada uma delas: **para quê?** – nossas metas maiores – baseadas no referencial teórico e na visão de sujeito; **por que essas e não outras?** – dependendo de nossos objetivos, de acordo com as metas maiores estabelecidas; **como desenvolvê-las?** – estratégias metodológicas coerentes com o para quê e o porquê; **por quanto tempo?** – quais as pistas que o sujeito nos fornece para acrescentarmos, reduzirmos, ampliarmos, modificarmos? – **O que e como registrar** o desenvolvimento e a intervenção? O que fazer com as observações registradas? **Como lidar teoricamente** com os registros – que análise fazer? Para quê?

A aprendizagem gera desenvolvimento e o processo de desenvolvimento do pensamento não se realiza do individual para o social, mas, ao contrário, do social para o individual, explica Vigotski (2001). Portanto, ensinar o que está fora de seu universo cotidiano – sua compreensão imediata – movimentando o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, pela intervenção direta, organizada, planejada, intencional, é, na verdade, ir além da deficiência/dificuldade.

Com a consciência de que há forças atuando sobre nós que pertencem à agenda do pós-modernismo, devemos reconhecer/identificar que somos empurrados para o caminho inverso – o da fragilidade e do espontaneísmo, da aceitação resignada e dos programas simplificados e demasiadamente empobrecidos de conteúdos.

Restam ainda problemas, que muitas vezes impedem ou dificultam bastante que caminhemos na meta das possibilidades: além das questões já discutidas neste texto e as que apontei no item das tarefas urgentes das escolas, falo do tempo do ano letivo e das pressões que sofremos, nós, professores, para o cumprimento de um determinado programa que nem sempre é significativo e pertinente às necessidades de inserção cultural das crianças e jovens que necessitam de mais tempo para se apropriarem do mundo da cultura e desenvolverem as tarefas de que efetivamente necessitam. Não adianta continuarmos nos enganando com o engodo da progressão continuada que, se

é, em tese, uma possível alternativa para que se tenha uma visão prospectiva e não retrospectiva do desenvolvimento e aprendizado, por outro lado, tem resultado em mais prejuízos do que proporcionado avanços, pelo menos nas condições concretas em que tem sido efetivamente realizada.

Digo isso porque acredito, como diz Vigotski (1997), que devemos deixar que a criança deficiente e/ou com dificuldades estude por mais tempo e que mesmo aprendendo menos, a ela devem ser ensinadas as mesmas coisas que são ensinadas aos outros alunos não deficientes. Todos os nossos alunos devem receber a mesma preparação para a vida – as mesmas metas por caminhos diferentes.

## Palavras finais

A pergunta inicial já não tem mais sentido. Como perguntar se existe “ensino inclusivo”? Se ensino ou instrução, se educação e escola são práticas sociais e fazem parte da história das sociedades letradas, significa que é para todos. Colocar um adjetivo – inclusivo – parece-me inoportuno e teoricamente insustentável. Pode haver verdadeiramente educação que não seja para todos, mesmo que a História nos conte que sim? Poderia existir alguém do gênero humano que não tenha direito de acesso aos bens materiais e culturais que a humanidade vem desenvolvendo ao longo de sua história?

Antonio Gramsci e Aléxis Leontiev ajudam-me a terminar este texto:

Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação dentro de uma bitola (GRAMSCI, 1958, p.59 – itálico do autor).

O verdadeiro problema não está na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe 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. Tal é o fim para o qual deve tender a humanidade. Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana (LEONTIEV, 1978, p.283-284).

---

**Resumo:** Exclusão e inclusão não são conceitos que se auto definem e ensino também não possui sentido homogêneo porque depende do mirante de onde se olha, da perspectiva que assumimos, do conhecimento da História, das expressões culturais e do poder político. Se ensino ou instrução, se educação e escola são práticas sociais e fazem parte da história das sociedades letradas, significa que é para todos. Colocar um adjetivo – inclusivo – parece-me inoportuno e teoricamente insustentável. Não poderá haver verdadeiramente educação que não seja para todos, mesmo que a História, muitas vezes nos mostre o contrário. Não poderia existir alguém do gênero humano que não tenha direito de acesso aos bens materiais e culturais que a humanidade vem desenvolvendo ao longo de sua história.

**Palavras-chave:** Ensino Inclusivo – Direito à Educação – Práticas Escolares

**Abstract:** Exclusion and inclusion are not self-defining concepts and teaching, also, does not have a homogeneous meaning because it depends on the point from where we look at it, the perspective we take, our knowledge of History, the cultural expressions and the political power. If teaching or instruction, education and scholarization are social practices and are part of alphabetized societies' history, it means it is for all. To put an adjective – inclusive – seems to me inopportune and theoretically unsustainable. There cannot truly be education that is not for all, even if there are in History many counter-evidences. There should not exist any human being without his rights of access to material and cultural assets which humanity has been developing through its history.

**Keywords:** Inclusive Teaching – Right to Education – Scholar Practices

## Referências

- ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BAKHITIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992a.
- \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.
- BOTTOMORE, T. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. MEC. Subsídios para formulação da política de Educação Especial. Brasília, 1993.
- BRASIL. CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. LEI nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Parecer nº 15/98.
- BUENO, J. G. S. Educação Especial Brasileira: integração-segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUCA, 1993.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994, 54p.
- DUPAS, G. Atores e poderes na nova ordem global: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação. São Paulo: UNESP, 2005.
- EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994, 45p.

- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2003.
- GRAMSCI, A. Scritti giovanili. Torino: Einaudi, 1958
- \_\_\_\_\_. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- JANNUZZI, G. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.
- MARX, K. O Capital, Livro 1, Volume I, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- MARX, K e ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ORLANDI, E. P. Análise de Discurso: princípios & procedimentos. São Paulo: Pontes, 2001.
- PINO, A. As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- POLITZER, G. Crítica dos Fundamentos da Psicologia: a Psicologia e a Psicanálise. Piracicaba: Unimep, 1998.
- RIBEIRO, M. L. S. Educação Escolar: que prática é essa? Campinas: Autores Associados, 2001.
- BARBOSA, R. Oração aos moços. Disponível em <http://www.culturabrasil.org/zip/aosmoccos.pdf>. Consultado em 30 jul.2007.
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico Crítica. Campinas: Autores Associados, 2003.
- UNICEF. Fundo de Nações Unidas para a Infância. Declaração Mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, março de 1990. Nova Iorque, 1990.
- YVIGOTSKI, L.S. Obras Escogidas I. Madrid: Visor, 1991.
- \_\_\_\_\_. Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.
- \_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) Número Especial (n.71) Vigotski: O Manuscrito de 1929 – Temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: Cedes, 2000. p.23-44.
- WERNER, J. Saúde & Educação. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

Recebido em agosto de 2009

Aprovado em setembro de 2009

# Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos

*Speech of inclusion and educational policy: a word, different directions*

---

**Carina Elisabeth Maciel**

Professora Doutora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. E-mail: carina.em@pop.com.br

A política nacional vem utilizando a palavra “inclusão” com maior ênfase desde os anos 1990, porém análises sobre o termo “exclusão” já eram realizadas desde a década de 1970. (CASTEL, 2004). A palavra “inclusão” pode ser compreendida com diferentes sentidos de acordo com as alterações na conjuntura política, econômica e social.

Um marco importante na inserção das reivindicações sobre os direitos humanos, no qual se insere o discurso de inclusão em âmbito mundial, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi adotada e proclamada na Assembléia Geral das Nações Unidas em 1948, cujos tratados internacionais dela decorrentes impulsionam ações e encontros para discutir essa temática, bem como pensar políticas que divulguem preceitos de respeito às diferenças. (PIOVESAN, 2008). Os países em desenvolvimento são alvo dessas declarações, uma vez que apresentam condições sociais e econômicas que requerem maior atenção no que se refere às condições de vida da população.

O Brasil é um país em desenvolvimento que tem demonstrado melhoria em alguns índices de avaliação das condições sociais, políticas e econômicas do país. O discurso da inclusão vem sendo utilizado pelo governo brasileiro não só pelas características que o país apresenta de grande desigualdade social, mas também por estar em consonância com as propostas de governo desenvolvidas

pelo atual presidente do país, Luiz Inácio Lula da Silva, representante do Partido dos Trabalhadores – PT, que tem como um de seus objetivos<sup>1</sup> a diminuição das desigualdades sociais.

O papel destinado ao Estado é de condutor e indutor, mas não de responsável pelo desenvolvimento, atitude que já existia no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC e permanece no governo de Luís Inácio Lula da Silva - Lula, porém esse governo (Lula) desenvolve outras estratégias de ação para minimizar os efeitos da desigualdade social, representadas pelas políticas de ações afirmativas. Sob essas disposições, justifica-se o desenvolvimento de políticas por meio de programas e ações nas diferentes áreas, inclusive na educação.

## Inclusão: discursos e percepções

O discurso da inclusão é observado em uma sociedade cujo sistema preponderante e determinante é o capitalismo. Tal consideração expressa que em uma sociedade de classes, na qual o lucro é objetivo a ser alcançado, a busca pela inclusão social é uma perspectiva que se insere numa lógica distinta da que origina esse sistema (o capitalismo). Um dos aspectos apontados no discurso de inclusão é o acesso de todos às mesmas condições, entre elas o de direito à educação. No entanto, o acesso aos bens e serviços nas mesmas condições não é pertinente à lógica do sistema, que para sua manutenção, a exploração da força de trabalho dos sujeitos é um dos meios mais eficazes.

O discurso da inclusão preconiza acesso aos direitos constitucionais a todos, pressupondo que cada sujeito tem méritos próprios que determinam seu sucesso ou fracasso, sem considerar que esse sujeito pertence a determinada classe social, condição econômica específica e que estes e outros fatores interferem no acesso aos seus direitos e na forma como desenvolve sua escolarização. Ao mesmo tempo, é necessário que sejam desenvolvidas ações para favorecer melhores condições a alguns grupos considerados excluídos, para que os mesmos exerçam seus direitos, entre os quais a educação. Identificamos o discurso da inclusão em meio a aspectos contraditórios, como formular políticas voltadas a grupos

---

<sup>1</sup>Conforme é anunciado na página do Partido dos Trabalhadores, disponível em: <<http://www.pt.org.br>>, uma das propostas recorrentes do Partido dos Trabalhadores – PT é a de diminuição das desigualdades sociais.

específicos e, ao mesmo tempo, desenvolver políticas universais. Uma não exclui a outra, porém existem divergências entre os defensores de uma e outra.

Aspectos contraditórios são observados nas diferentes análises desenvolvidas sobre o discurso da inclusão por autores de áreas diversas.

Dupas (2001, p. 225, grifo do autor) afirma que a contradição é

[...] a dialética de exclusão versus inclusão. À medida que exclui progressivamente postos formais do mercado de trabalho, o processo de globalização estimula a flexibilização e incorpora a precarização como parte de sua lógica. Enquanto seleciona, reduz, qualifica – e, portanto exclui – no topo, a nova lógica das cadeias inclui na base trabalhadores com salários baixos e contratos flexíveis, quando não informais. Por outro lado, na medida em que o processo de produção global opera ganhos contínuos nos produtos mundiais, reduzindo seu preço e melhorando sua qualidade, acaba incluindo novos segmentos de mercado à sua cadeia.

O autor analisa a inclusão na perspectiva da sociedade globalizada e enfatiza os aspectos sociais e econômicos advindos da contradição entre a exclusão e a inclusão efetivadas em um sistema capitalista. Demonstra que é essa contradição que possibilita determinada lógica onde a inclusão é possível, entretanto não é, necessariamente, uma inclusão que minimiza as desigualdades sociais, ao contrário, ela aumenta e controla cada vez mais essas desigualdades, acirrando as diferenças sociais e econômicas entre as classes.

Martins (1997) enfatiza que é necessária a compreensão de que discutimos inclusão calcados na contraposição à exclusão. A sociedade está ampliando, cada vez mais, grupos de pessoas consideradas como “marginais”, que se posicionam à margem. Destaca o autor que não são os marginais que se posicionam à margem da sociedade, mas a sociedade que os coloca nessa situação, à deriva da sociedade e da perspectiva de consumo. Nesta perspectiva, escreve que:

O capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão [...]. Essa reinclusão, porém, se dá no plano econômico [...] mas não se dá no plano social. (MARTINS, 1997, p. 32, grifo do autor).

De acordo com o autor, antes não se percebia a exclusão pelo fato de a inclusão acontecer de forma rápida. Logo que um sujeito era considerado excluído de determinado grupo, era acolhido por outro. Como exemplo, o autor utiliza o caso dos camponeses no início da revolução industrial. Assim que eram excluídos do campo, eram apropriados pela indústria. Nesse sentido, é possível observar que hoje os fatos acontecem de outra forma. O número de pessoas em situação de miséria é cada vez maior, assim como o número de desempregados, entre outras categorias que expressam situações de grande desigualdade social e econômica em relação às pessoas consideradas assalariadas.

Com base nas desigualdades sociais e nas diferenças de classes, são elaboradas políticas sociais com objetivos distintos, como é o caso **das políticas universais e das políticas focais**. As políticas universais têm um caráter importante no sistema capitalista. De acordo com Boito Junior (2007, p. 26, grifo nosso):

[...] o direito capitalista iguala os agentes que ocupam posições socioeconômicas desiguais, assumindo, nessa medida, um caráter formalmente igualitário, e a burocracia, de modo consistente com a igualdade formal que é própria do direito capitalista, recruta seus agentes em todas as classes sociais, assumindo nessa medida, um caráter aparentemente universalista.

Segundo a análise, as políticas universais são características do sistema capitalista e seu caráter universal é aparente, uma vez que são embasadas no direito formal, o que não significa direito efetivo. Nessa perspectiva, Marsiglia, Silveira e Carneiro Junior (2005, p. 71) destacam que:

Na história dos países industrializados, as políticas sociais sempre procuraram promover a compensação a todos os efeitos perversos gerados pela acumulação. Essas políticas caracterizaram-se, principalmente, por seu caráter universal de compensação das perdas de renda geradas por vários processos, sejam eles decorrentes do ciclo de vida e das limitações impostas por cada período de vida, dos problemas gerados no trabalho, como acidentes e desemprego, por exemplo, ou do crescimento familiar.

As análises de Boito Júnior (2007) e de Marsiglia, Silveira e Carneiro Junior (2005) demonstram semelhança no que se refere à compreensão de que as políticas universais visam compensar nas necessidades sociais e econômicas que não são atendidas de forma geral, mas que necessitam de ações específicas para determinadas condições em que alguns grupos se encontram.

As políticas sociais são resultado dos interesses sociais e da relação de forças existentes nos grupos que representam a sociedade e também são estratégias

desenvolvidas para direcionar a sociedade em determinadas perspectivas de acordo com o modelo de sociedade que se quer manter. Segundo Bianchetti (2001, p. 88), as políticas sociais são consideradas

[...] como as estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. Em termos globais, integram estas políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social.

As políticas sociais englobam as políticas educacionais, uma vez que a educação é uma das áreas que integram as ações previstas por essas políticas. Não basta a oferta do acesso de todos à escola, para que se garantam a todos as condições de competir no mercado de trabalho. Além das características eliminatórias do próprio mercado de trabalho, inclusive por sua subsistência, outras condições se fazem necessárias à competição. A real capacidade técnica, emocional, social e cultural é o amálgama necessário para o embasamento do processo educativo e a formação de um sujeito que possa efetivamente competir e, quase sempre, superar barreiras impeditivas, muitas vezes utilizadas pela sociedade e pelo mercado para a seleção de quem lhes garantirá a subsistência.

A esse respeito, Vieira (2007, p. 113) adverte:

O que na atualidade tem sido chamado de políticas sociais (e comumente de políticas públicas) resume-se quase sempre em programas tópicos, dirigidos a determinados focos, descontínuos, fragmentados, incompletos e seletivos, com atuação dispersa, sem planejamento, esbanjando esforços e recursos oferecidos pelo Estado, sem controle da sociedade.

As políticas sociais são o principal meio pelo qual o discurso da inclusão vem sendo veiculado e, na percepção de Vieira (2007), é justamente essa a sua função no regime liberal-democrático:

A política social expressa e carrega encargos do Estado, materializados em serviços e em atividades de natureza pública e geral, encargos estes também voltados à reprodução da força de trabalho de que o capitalismo não pode prescindir. Se assim é, no regime liberal-democrático a política social não deixa de germinar nos interesses e nos embates políticos, de nutrir-se deles. E, no caso, ela acaba por revestir-se de forma legal, prevalecendo em muitas ocasiões às injunções do mercado capitalista. (VIEIRA, 2007, p. 215).

A década de 1990 foi preponderante no que se refere à implantação de políticas que enfatizavam a importância do discurso da inclusão. Kassab, Arruda

e Santos (2006, p. 1), ao dialogarem sobre a política de educação inclusiva, afirmam que: “Desde a década de 1990, o governo federal tem implantado e/ou fomentado um conjunto de ações nas várias áreas de serviços públicos como parte do que tem sido denominado de ‘políticas de inclusão’”.

Alguns programas e ações desenvolvidos no governo Lula têm caráter de políticas focais e outros têm aspectos compensatórios, bem como universais. Não participamos da compreensão de que uma exclua a outra, mas sim de que políticas focais e universais são complementares, coexistindo sem prejuízo de ambas, mesmo compreendendo que têm características distintas.

De acordo com Marsiglia (2005), as políticas compensatórias têm caráter diverso das políticas de ações afirmativas, também denominadas de políticas focais, determinando a grupos específicos os benefícios dessas políticas (focais) temporárias. Nem toda política focal ou temporária pode ser considerada como uma ação afirmativa, entretanto uma das características da política de ação afirmativa é que esta é temporária, bem como destinada a algum grupo específico. A diferenciação entre essas políticas pode ser explicada da seguinte forma:

**As políticas compensatórias** têm o objetivo de assegurar as condições mínimas de subsistência àqueles que perdem a capacidade de gerar renda suficiente para seu sustento. Têm caráter permanente e isso pressupõe garantias, por parte do Estado, de cuidar das diversas circunstâncias que produzem efeitos negativos à vida dos indivíduos.

**As políticas de redução de pobreza**, diferentemente das anteriores, buscam eliminar a destituição. Constituem-se, pois, em políticas temporárias, já que têm por finalidade incorporar os despossuídos a uma vida regular na sociedade, reduzindo ou eliminando as principais carências que colocam em risco sua sanidade e sobrevivência.

Assim, as primeiras obedecem à meta de universalizar as ações sociais, abrindo caminho, por meio do Estado, para os direitos assegurados aos vários grupos sociais. As políticas de redução da pobreza são seletivas, ou seja, procuram por meio da discriminação positiva focar como beneficiárias apenas as pessoas que estejam próximas ou no patamar da miserabilidade, normalmente definido em termos de baixos níveis de renda. (MARSIGLIA, 2005, p. 71, grifos nossos).

As políticas sociais têm sido identificadas como políticas de inclusão, especialmente quando apresentam caráter focal, como as ações afirmativas. As ações afirmativas são uma forma de atender aos grupos considerados excluídos de algum direito, porém não a única forma de intervir junto a estes para garantir-lhes o acesso à educação.

Segundo consta no site do Ministério da Educação – MEC, o governo entende essas políticas do seguinte modo:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização. (MEC/SESu, 2007).

O discurso de inclusão é apresentado nas justificativas de políticas com características das políticas de ações afirmativas e em programas que focalizam determinado grupo social. Essas justificativas geralmente contribuem para diminuição da exclusão e na ampliação do acesso à educação, de modo que tais políticas ganhem ênfase em um país cuja exclusão social é uma das características apontadas nos relatórios do Banco Mundial. “A desigualdade de renda no Brasil diminuiu um pouco durante a última década, mas permanece uma das mais altas do mundo, o que reflete os contínuos desafios sociais.” (BM, 2006, p. 18).

A exclusão social é analisada por Bursztyn (2000), que a identifica como sendo de diferentes formas, além de ressaltar que existe atualmente no Brasil uma nova exclusão social. Segundo o autor, “Exclusão social tornou-se moeda comum para designar toda e qualquer forma de marginalização, discriminação, desqualificação, estigmatização ou mesmo de pobreza”. (BURSZTYN, 2000, p. 56). Tais características são identificadas no Brasil nos séculos XX e XXI. A exclusão é identificada como objeto permanente de estudos, a partir dos séculos XVII e XVIII, revestindo-se em diferentes épocas, de outras denominações, porém sempre presente nas discussões acerca de questões sociais. Em sua análise, o autor define o conceito de exclusão social:

O conceito de exclusão social está mais próximo, como oposição, do de coesão social ou, como sinal de ruptura, do de vínculo social. Por similitude, encontra-se próximo, também, do conceito de estigma e mesmo, embora menos, do de desvio. Neste caso, entre outras, a diferença reside no fato de que o excluído não necessita cometer nenhum ato de transgressão, inversamente ao desviante e à semelhança dos que sofrem discriminação pura e simples. A condição de excluído lhe é imputada do exterior, sem que para tal tenha contribuído direta ou mesmo indiretamente. (BURSZTYN, 2000, p. 59).

Nesse caso, a exclusão implica valores e seu julgamento, ou seja, o estabelecimento de vínculos sociais ou a ruptura destes, uma vez que não dependem apenas do sujeito, mas das relações que estabelecem quem é esse

excluído. Esses vínculos podem ser estabelecidos de acordo com as condições de trabalho dos sujeitos ou até por características endógenas a eles.

Para se defender da estigmatização social, o grupo considerado excluído tende a estabelecer vínculos que, algumas vezes, lhe permitem lutar por seus interesses em comum. Bursztyn (2000, p. 61) aponta três conceitos clássicos de “exclusão social”. O primeiro, mais amplo, “[...] aproxima-se do de discriminação racial, sexual, religiosa, ou outra”. Nessa perspectiva, os sujeitos seriam vítimas de toda e qualquer rejeição social, desenvolvendo novos e diferentes vínculos sociais, confundindo-se, “[...] assim, com os grupos de estigma e/ou desvio”. (BURSZTYN, 2000, p. 61). O segundo seria relacionado à exclusão de direitos constituídos de grupos sociais sem condições mínimas de vida, em face das precárias condições de trabalho e subsistência. Nesse grupo, estariam trabalhadores pobres, mendigos e biscateiros. A terceira acepção “[...] vai além da negação ou recusa de direitos” e é representada por moradores de rua, índios ou nômades. Esses sujeitos “[...] passam a ‘não ter direito a ter direitos’ [...] sem serem reconhecidos como semelhantes, a tendência é expulsá-los da órbita da humanidade”. (BURSZTYN, 2000, p. 62).

Mesmo distintas, as três acepções podem estar correlacionadas e implicar-se mutuamente, entretanto tal distinção se faz necessária para demonstrar que pobreza, desigualdade social e exclusão não são sinônimos, apesar de estarem relacionadas muitas das vezes em que se discute a exclusão social no Brasil, constituindo-se em problemas da sociedade moderna.

A exclusão social no Brasil está estreitamente relacionada à desigualdade social e à pobreza, possui uma dimensão histórica particular e, em parte, é responsável pelas dificuldades da constituição de seu espaço de igualdade [...]. Dessa forma, ao longo de sua história, o Brasil conheceu três tipos clássicos de excluídos, distintos entre si, mas com um lastro comum: eram indispensáveis ao desenvolvimento econômico. (BURSZTYN, 2000, p. 71-73).

A nova exclusão social apresenta características próprias e inovadoras, em consonância com as mudanças no mundo do trabalho e na velocidade e caráter das novas formas de relações sociais, que constituem dinâmicas diferentes das até então estabelecidas. Essas novas formas de relação da sociedade e do mundo do trabalho implicam tempos diferentes, no uso de máquinas cada vez mais independentes da mão de obra humana e de valores que passam a ser determinados por essa lógica que vem sendo determinada pela globalização

e pela industrialização acelerada. Nesse contexto, os excluídos modernos podem ser considerados “[...] um grupo social que se torna economicamente desnecessário, politicamente incômodo e socialmente ameaçador, podendo, portanto, ser fisicamente eliminado”. (BURSZTYN, 2000, p. 81).

Em consequência do exposto, ao se elaborarem e implementarem as políticas compensatórias torna-se necessário o desenvolvimento de políticas de inclusão. Passam a ser considerados excluídos pelo Estado os grupos que não têm um trabalho que lhes possibilite acesso a condições básicas de vida, uma vez que não representam “mão de obra qualificada” para o mercado de trabalho, entretanto, como sujeitos sociais, precisam consumir, além de serem incluídos como sujeitos de determinados projetos e ações políticas.

A proposição e o processo de aprovação das políticas sociais envolvem recursos de várias naturezas, bem como geram emprego aos que as elaboram e as executam. Assim, mesmo sendo considerados desnecessários, esses excluídos tornam-se objeto de políticas e ações voltadas ao desenvolvimento social e econômico do país.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007), demonstram que, em 2006, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 11,1%, ou seja, a educação básica ainda não podia ser considerada acessível a todos, uma vez que significativa porcentagem da população nacional ainda não era alfabetizada. Outro aspecto relevante é o quantitativo de jovens entre 18 e 19 anos que não estuda e não trabalha: 5,2% no ano de 2006. Nessa faixa etária, geralmente se espera que esses jovens estejam frequentando o ensino superior, entretanto outro dado demonstra que, mesmo com escolarização até o ensino médio e perspectivas de frequentar cursos de graduação, 20% dos jovens dessa faixa etária trabalham e estudam, ao passo que 30,6% destes só trabalham, 17,2% fazem atividades em casa e 27% somente estudam. Esses dados refletem que o percentual de jovens que não estudam (53%) supera o quantitativo de jovens que estudam (47%), demonstrando que o acesso à educação ainda não é uma realidade da maioria dos jovens entre 18 e 19 anos no Brasil.

Comparado com outros 194 países, o Brasil está em 90º lugar em taxa de alfabetização, que ainda está longe do ideal alcançado pela Geórgia, com uma taxa de 100% de alfabetização, conforme se visualiza no quadro a seguir:

| <b>Quadro 1– Lista de países por taxa de alfabetização em 2006</b> |  |                                     |
|--|--|-------------------------------------|
| <b>Posição</b>   | <b>País</b>  | <b>Taxa de <u>alfabetização</u></b> |
| 1  |  Geórgia        | 100.0                               |
| 2  |  Cuba           | 99.8                                |
| 2  |  Estônia        | 99.8                                |
| 2  |  Polônia        | 99.8                                |
| 5  |  Barbados       | 99.7                                |
| 5  |  Letônia        | 99.7                                |
| 5  |  Eslovênia      | 99.7                                |
| 8  |  Bielorrússia   | 99.6                                |
| 8  |  Lituânia     | 99.6                                |
| 10   |  Cazaquistão  | 99.5                                |
| 10   |  Tadjiquistão | 99.5                                |
| 90   |  Brasil       | 90.0                                |

Fonte: UNPD, 2006.

O Quadro 1 demonstra que, entre os dez países com maior taxa de alfabetização, muitos eram da antiga União Soviética. O acesso a bens, a direitos e educação de nível superior são outros aspectos que interferem nas condições sociais, econômicas e culturais de um país, características que resultam em condições de vida da população e que são objeto de políticas para a melhoria de vida no país.

Castel (2004) justifica a análise da exclusão pela necessidade de identificar a sua origem, para compreender como as desigualdades sociais têm-se constituído, buscando nessas informações alternativas para desenvolver políticas que as amenizem. O autor afirma que

É no coração da condição salarial que aparecem as fissuras que são responsáveis pela “exclusão”; é sobretudo sobre as regulações do trabalho e dos sistemas de proteção ligadas ao trabalho que seria preciso intervir para “lutar contra a exclusão”.(CASTEL, 2004, p. 36, grifo do autor).

Castel (2004) enfatiza que a exclusão tem sua origem nas relações de trabalho, cuja lógica é determinada pelo lucro das indústrias sobre a exploração da força de trabalho, ou seja, as condições de trabalho geradas no sistema capitalista aprofundam a exclusão, pois aumentam as desigualdades econômicas e sociais. O autor entende que a exclusão não é algo “arbitrário”, mas que advém de uma lógica presente na necessidade de manutenção do status quo e que esta desemboca no desenvolvimento de políticas sociais que objetivam a discriminação positiva no intuito de solucionar momentaneamente problemas de desigualdade social.

Castel (2004) afirma que tal perspectiva pode ser complexa, uma vez que a diferença entre discriminação positiva e negativa é separada por uma linha tênue e relativa. Tal relação é alterada no momento em que, tentando melhorar as condições de determinado grupo, é preciso enquadrá-lo com status de segunda classe para que tenha direito às políticas compensatórias, também chamadas de discriminação positiva. Porém, ao ser enquadrado em um status inferior e justificar a não resolução total do problema, tal discriminação pode ser considerada negativa.

Para contrapor a exclusão, o governo Lula utiliza, nos documentos nacionais, o termo “inclusão”, cujo discurso acompanha as leis elaboradas para orientar a diminuição das desigualdades sociais e as que orientam a educação nacional.

Sobre o conceito de inclusão, Oliveira e Catani (2006) argumentam que as contradições do discurso da democratização e do acesso à educação ficam

explícitos, demonstrando uma das formas como a inclusão é compreendida nas políticas destinadas à educação superior no Brasil.

[...] falar sobre a **democratização do acesso** e a inclusão na educação superior implica em estabelecer políticas que tocam variados atores sociais. Além disso, deve-se notar que a inspiração de uma política de matiz popular pode ser uma **preocupação de movimentos sociais e, ao mesmo tempo, de organismos multilaterais** postos, paradoxalmente, sob suspeição pelos próprios movimentos sociais (OLIVEIRA; CATANI, 2006, p. 5, grifo nosso).

Os autores referem-se às influências de forças políticas distintas, que emprestam ao termo “inclusão” caráter ambíguo, uma vez que é defendido por organismos multilaterais e também faz parte do discurso de lutas e conquistas dos movimentos sociais. Ou seja, ao mesmo tempo em que o discurso da inclusão é utilizado como justificativa dos organismos que se mantêm hegemônicos no poder, é solicitação presente nos manifestos dos movimentos que lutam pela garantia de seus direitos em uma sociedade desigual.

A compreensão de que a política social, em especial a denominada de inclusiva, preconiza o acesso aos direitos e utiliza-se de programas para efetivar ações que minimizem as desigualdades sociais, demonstra que o Estado vem seguindo uma lógica específica: a de que essas justificativas (sob o rótulo do discurso de inclusão) são efetivadas em um sistema em que o capital é o ator principal e que nenhuma política desenvolvida sob essa orientação é desvinculada dessa lógica. Tal compreensão é determinante para que atentemos para as contradições presentes no discurso de inclusão, perspectiva já apontada em pesquisas.

Insistimos para o fato de que a compreensão da gênese de programas de inclusão exige a análise do modo de produção de mercadorias. Isso deve ser ressaltado, pois, quanto mais as contradições afloram no estágio da produção, mais se clama por eliminá-las no estágio da distribuição. A produção de riqueza é encoberta e, concomitantemente, defende-se a equidade na distribuição. (KASSAR; ARRUDA; SANTOS, 2006, p. 3).

A inclusão apresenta-se como discurso ideológico apoiado pelos representantes do Banco Mundial, particularmente por meio de ações provenientes de outras instituições como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Importante ressaltar que os organismos internacionais relacionados têm especificidades e objetivos diferentes. O Banco Mundial tem interesses econômicos que orientam suas ações

e os demais organismos desenvolvem ações com maior ênfase no aspecto social e cultural. Essas agências incentivam a elaboração de políticas orientadas pelo disposto nas conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos, que por sua vez, deu ênfase ao discurso da inclusão social. Fonseca (1995, p. 171) analisa as ações do Banco Mundial (BM) que embasam o exposto:

No ano de 1990, o Banco [Mundial] passa a elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras, com base nas conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos realizada na Tailândia no mesmo ano. Além da presença de 155 países, a conferência contou com a participação de outras agências internacionais, bilaterais e multilaterais, entre as quais é de se ressaltar o papel do Banco Mundial como um dos principais coordenadores do evento.

Sobre a construção social da exclusão, é necessário distinguir que a pauperização é uma das categorias que determinam a delimitação de alguns grupos como sendo excluídos. Bursztyń (2000, p. 58) afirma que: “O senso comum, no Brasil, confunde – e tem suas razões – os diversos termos estruturantes do tema das iniquidades sociais: desigualdade, pobreza e exclusão”. A pobreza é, no entanto, um dos elementos que determinam condição para que determinado grupo desenvolva diferentes formas de acesso (ou não acesso) aos seus direitos, o que aumentaria a desigualdade social entre os grupos, elevando as chances de se ser identificado como excluído.

O governo Lula apresenta o conceito de inclusão como reforço para a consolidação da cidadania e para a efetivação da democracia, como é possível identificar no Plano Plurianual - PPA 2004 – 2007:

O PPA 2004-2007 tem por objetivo inaugurar a seguinte estratégia de longo prazo: inclusão social e desconcentração de renda com vigoroso crescimento do produto e do emprego; crescimento ambientalmente sustentável, redutor das disparidades regionais, dinamizado pelo mercado de consumo de massa, por investimentos, e por elevação da produtividade; redução da vulnerabilidade externa por meio da expansão das atividades competitivas que viabilizam esse crescimento sustentado; e fortalecimento da cidadania e da democracia. (BRASIL, 2004, p. 10, grifos nossos).

Pelo exposto, a inclusão social é apresentada como uma estratégia de longo prazo aliada a outras condições a serem alteradas pelo poder público, mas que não são explicitadas como processos, e sim como estratégias, tendo como objetivo final o fortalecimento da democracia. A educação, por seu turno, é tida como uma área a favorecer a inclusão social, uma vez que capacita a força de trabalho do país.

## Inclusão e educação

O discurso de inclusão toma várias formas e é utilizado em diferentes áreas, inclusive nos diferentes níveis de educação.

É possível observar, nos artigos de Omote (2004), Santos (1995), Abramowicz (2001), Beyer (2002, 2003) e Guhur (2003), análises sobre os aspectos históricos do conceito de inclusão na educação, bem como políticas públicas e educacionais influenciadas por ele. Abramowicz (2001, p. 3) faz uma análise conceitual da inclusão, sem deter-se em um grupo específico:

Não é um processo simples, mas no entanto, há componentes disruptivos nestes que não estão incluídos, [esses grupos excluídos] vivem em uma espécie de exterioridade, de fora. Exterioridade que pode estar nos mais pobres, nos negros, nos loucos, nesses, a quem imputaram o nome de portadores de necessidades especiais [...], nestes que estão excluídos, nos quais as linguagens e os sentidos estão mais separados das teias do poder.

A relação entre inclusão e poder é estabelecida nas ações da sociedade capitalista, onde o lucro leva ao poder. Desenvolvendo o trabalho na perspectiva da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, a autora inicia uma reflexão acerca do que significa “inclusão” em uma sociedade que é determinada pela exclusão. Tais análises encaminham a temática sobre como o discurso da inclusão vem sendo difundido sem considerar aspectos econômicos e conceituais. Nesse sentido, é ressaltado o contexto em que a escola, que deveria ser inclusiva, está inserida e como essa relação se estabelece.

A análise de Garcia (2004), em sua tese, foi determinante no que se refere à compreensão das políticas de inclusão e da influência do Estado no desenvolvimento destas:

Ao analisar as políticas de inclusão tenho como ponto de partida que os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados, são expressão, e são apreendidos em relações de conflito. São assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos enunciados políticos. (GARCIA, 2004, p. 9).

A observação da autora remete-nos a uma abordagem que compreende as políticas como resultantes do coletivo, do social. São as relações humanas que produzem esses instrumentos de luta (as políticas) que, por sua vez, são apropriados e desenvolvidos de acordo com os interesses em jogo, bem como

determinados por jogos de poder intrínsecos à sociedade, tendo, ainda, como principal possibilidade de intervenção, a identificação das contradições presentes nos diferentes grupos que constituem a sociedade brasileira.

As políticas sociais desenvolvidas na área da educação têm sido apontadas como necessárias à inclusão social, ou seja, seria por meio do acesso de todos à escola que as pessoas passariam a ter condições iguais. Garantido o acesso à educação, todos teriam iguais condições de competir no mercado de trabalho, favorecendo uma sociedade com mais oportunidades e menos desigualdades sociais. Essa perspectiva apresenta, todavia, limitações, uma vez que o acesso à educação não garante a permanência dos alunos na escola, bem como que a inserção de alunos nessas instituições educacionais não garante que estes desenvolvam conhecimentos que lhes garantam igualdade de condições.

Segundo Laplane (2004, p. 11), o discurso da inclusão é crivado de contrapontos “[...] em termos conceituais, políticos e ideológicos [...]”, características que compõem o quadro enfatizado pelo processo de globalização. A análise de Laplane aponta para lacunas no discurso da inclusão, especialmente no sentido de compreendê-lo como meio para inserir alunos em um contexto escolar complexo e repleto de fragmentações.

Nesse embate de forças e nos consensos oriundos dos pactos políticos, percebemos os partidos políticos e o Estado buscando formas de desenvolver o discurso da inclusão, seja para atender aos movimentos sociais, seja para atender interesses econômicos das classes dominantes. De acordo com Gramsci (1982, p. 14-5), é por meio do partido político que os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais fundem seus interesses e os concretizam. Nessa perspectiva, o autor afirma que:

[...] um intelectual que passa a fazer parte do partido político de um determinado grupo social confunde-se com os intelectuais orgânicos do próprio grupo, liga-se estreitamente ao grupo, o que não ocorre através de participação na vida estatal senão mediocrementemente ou mesmo nunca.

Os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais coadunam interesses no partido político e, segundo Gramsci (1982), superam a análise histórica de acordo com a influência de determinado grupo social econômico, destinando ao Estado orientações e decisões que convergem com os interesses da classe que detém o poder econômico. Sob esse enfoque, o discurso da inclusão vem

favorecer a classe dominante, pois mantém a estrutura hegemônica, mesmo favorecendo grupos específicos, exemplificado pelos programas de ações afirmativas elaborados no Governo Lula.

Outra contradição apontada no discurso da inclusão no Brasil é demonstrada por Laplane (2004) quando analisa as políticas de educação influenciadas por esse discurso, uma vez que, ao mesmo tempo em que todos devem ter direito à educação, o mercado exige que a competição seja constante.

[...] contradições que se evidenciam quando consideram por um lado, os discursos da inclusão, da educação para todos e a posição oficial que subscreve as metas das conferências de Jontiem (1990) e Salamanca (1994) [...] e, por outro lado o contexto da globalização com as suas exigências de qualidade, competência e eficiência. (LAPLANE, 2004, p. 11).

A autora demonstra que a contradição presente no discurso de inclusão não é algo isolado, uma vez que esse discurso vem sendo desenvolvido em âmbito mundial e em um conjunto de conferências internacionais e de ações nacionais para ampliar o acesso à educação. Segundo ela, uma das características perversas desse discurso é “[...] o apaziguamento das relações sociais e o apagamento dos conflitos”. (LAPLANE, 2004, p. 15). Esse aspecto será oportunamente ressaltado, pois a apropriação do discurso da inclusão é facilmente veiculada e incorporada pela maioria da população no afã de ter seus direitos assegurados.

Carlos Roberto Antunes dos Santos, que, em 2004, foi Secretário de Educação Superior do MEC, defende as intenções do governo Lula no que se refere à relação entre inclusão e educação superior e aponta que, por meio de um movimento denominado “Universidade do século XXI<sup>3</sup>”, o Estado entende que a educação favorece o desenvolvimento do país, por meio da sintonia e das relações entre a sociedade e a universidade.

Como secretário da SESu não nos preocupa apenas o caminho da universidade pública federal, estadual, municipal, mas também o caminho do ensino superior privado. [...]. Quando se coloca a questão da universidade do século XXI, vem à tona a questão da inclusão social, um dos pilares das nossas políticas para a educação superior. Não se pode pensar em ensino básico de qualidade sem uma boa universidade. Há, hoje, falta de sintonia entre a sociedade e a universidade, e o MEC quer tornar essa sintonia possível (SANTOS, 2004, p. 57-58, grifo nosso).

---

<sup>3</sup>Seminário realizado em abril de 2004, quando vários pesquisadores e políticos discutiram sobre a Reforma Universitária no Brasil.

Sendo um representante do governo, o autor expressa que o discurso do governo Lula demonstra que mesmo anunciando a defesa da expansão de IES públicas, o setor privado também é foco de interesse. O setor privado é heterogêneo e também precisa de políticas que orientem sua expansão, buscando minimizar a mercantilização e priorizando a qualidade da educação superior no país. Outro aspecto ressaltado, no que se refere às universidades, é o papel de qualificar a mão de obra necessária ao desenvolvimento do país, orientação presente nos documentos dos organismos internacionais. Sobre as influências desses organismos, mais especificamente o Banco Mundial, na educação do Brasil, Dourado (2002, p. 239) escreve o seguinte:

[...] é notório o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional na América latina e, particularmente, no Brasil ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação.

Compreender a exclusão como sendo o contrário da inclusão permite enfocar a “[...] sutil mas igualmente perversa forma de exclusão produzida no processo de escolarização”. (HNIJNIK, 1997, p. 35). Essa autora compreende a exclusão na perspectiva escolar e relacionada aos integrantes do Movimento Sem-Terra. Enfatiza a importância do acesso a uma educação de qualidade para modificar a situação em que se encontra esse grupo. A exclusão ou inclusão desses sujeitos tem relação direta com o tipo de conhecimento a que têm acesso.

O processo de universalização do ensino fundamental teve sua ênfase maior no Brasil a partir da década de 1990, quando houve vários encontros internacionais, cujo objetivo comum era a minimização das desigualdades sociais. Assim, a palavra “inclusão” passou a fazer parte das orientações dos documentos internacionais, divulgando e consolidando esse discurso nas políticas educacionais e sociais mundiais. Freitas (2002) aborda a questão da exclusão e desenvolve uma crítica ao processo de inclusão social proposto pelos organismos multilaterais. A contribuição desse autor consiste em análises sobre a desresponsabilização do Estado e sobre a ênfase na responsabilidade pela exclusão, que recai sobre o indivíduo. Segundo o autor, essa forma de operar:

[...] faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, ‘internalizada’ (inclusive com menores custos políticos, sociais e

com eventual externalização dos custos econômicos), e permite externalizar a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos. (FREITAS, 2002, p. 311, grifo do autor).

O autor desenvolve análise sobre a educação básica, entretanto esse mesmo fenômeno de “responsabilização do indivíduo” é observado na educação superior, especialmente no processo do vestibular, uma vez que a responsabilidade de não ser aprovado é do indivíduo, que não teve o mérito necessário para cursar a educação superior e não das condições concretas que determinaram as relações de trabalho e emprego deste ou de seus familiares, definindo-lhe a educação e a preparação para ingressar nesse nível de educação. Assim, o Estado não teria responsabilidade pelo grande número de candidatos que não ingressam nas IES (em especial nas públicas), uma vez que teria sido o aluno que não se esforçou o suficiente para tanto.

“Educação inclusiva” é uma expressão mais específica do que “inclusão” e compreende o ambiente escolar. Esse conceito é compreendido, na bibliografia sobre inclusão, como alternativa segundo a qual a escola se transforma para atender a diversidade.

A **Educação Inclusiva** consiste na ideia de uma escola que não selecione crianças em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais. A sua implementação sugere uma nova postura da escola regular, valorizando a diversidade em vez da homogeneidade (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2006, p. 2, grifo nosso).

A contradição dessa proposição é observada quando consideramos que a escola não é uma instituição isolada, mas sim parte da sociedade e, como tal, expressa o movimento contraditório que ocorre no espaço escolar e as concepções vivenciadas fora desta. As diferenças de classe ficam visíveis quando os alunos frequentam as escolas, seja na educação básica ou na educação superior. Considerar as diretrizes das políticas de inclusão social e suas derivadas para orientar o trabalho docente e a organização escolar é, todavia, uma alternativa, tendo em vista que a escola pode ser um espaço de resistência do qual podemos dispor para elaborar novas perspectivas de educação e de transformação social.

Uma das formas de identificar as lacunas da política de educação inclusiva no país é conhecer a história desse movimento que traz, dos acordos internacionais, o discurso de inclusão para a legislação nacional.

[...] boa parte de nossa produção acadêmica afirma que a inclusão nasceu nos países escandinavos, passou para os Estados Unidos, se disseminou pelo mundo e culminou com a Declaração de Salamanca, em 1994, quando foi instaurado um novo paradigma, que deveria substituir o da integração, ultrapassado e conservador. (BUENO, 2005, p. 1, grifo nosso).

O autor demonstra como o termo “inclusão” é introduzido na versão feita pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), que apresentou uma versão da Declaração de Salamanca diferente da tradução feita pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE – e, conseqüentemente, diferente da versão original em espanhol. Segundo Bueno (2005, p. 10), a intenção dessa ênfase em relação à inclusão tem uma perspectiva de manutenção e não de melhorar as políticas desenvolvidas no país.

É neste contexto que surge o conceito de sociedade inclusiva, em substituição ao de sociedade democrática e que opera a mesma inversão apontada acima em relação à educação. Isto é, se o norte, o futuro, o porvir, é a sociedade inclusiva, está por trás a perspectiva de que a sociedade jamais incorporará a todos, pois que terá que ser permanentemente inclusiva.

Bueno (2005) faz uma reflexão determinante para a interpretação que a classe hegemônica tem ao propor uma sociedade inclusiva. Se essa sociedade deverá ser inclusiva, haverá excluídos, ou seja, a desigualdade social será uma constante, ao contrário do que se propõem as políticas tidas como inclusivas, cujos objetivos seriam justamente minimizar as desigualdades sociais, atendendo à prerrogativa constitucional de que todos têm direitos iguais.

Boneti (2004, p. 19) fez uma análise conceitual da educação inclusiva, por meio de investigação sobre a desigualdade social, concluindo que “O conceito de cidadania não apenas subsidiou o aparecimento do conceito de ‘inclusão’ acentuando a lógica do ‘dentro’ mas também se constitui de objetivos do discurso da ‘educação inclusiva’”. A confusão entre termos como “inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “inclusão social”, entre outros, decorre da contradição intrínseca no conceito de inclusão.

A maior contribuição do autor está na análise que desenvolve sobre como pessoas consideradas pobres entendem tal conceito, entendido como acesso a situações que lhes garantam um mínimo para sobreviver, diferentemente da forma como as classes hegemônicas o compreendem – como garantia de direitos (segundo o autor, compreensão compatível com o disposto em documentos dos organismos internacionais).

O uso do termo “educação inclusiva” é diferenciado de inclusão, em face de sua aplicação restrita ao contexto escolar. De acordo com material disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2007, p. 33), educação inclusiva:

[...] representa um avanço que não se limita a identificar e resolver as dificuldades educacionais que surgem em todo o processo de ensino-aprendizagem, orientando ações voltadas à superação dos enfoques tradicionais, sem levar em conta os fatores externos que muitas vezes agem como barreiras à aprendizagem e à participação.

É possível identificar que, em relação à educação básica, o sentido de “educação inclusiva” envolve novas perspectivas de ensino, diferentemente do que é observado nos programas oferecidos pela Secretaria de Educação Superior (SESu-MEC), nos quais essas perspectivas não são muito enfatizadas, mas sim a que se atém e corresponde ao acesso e à permanência de alunos nesse nível de ensino.

Chassot (2003) desenvolve a temática da inclusão social como fim a ser alcançado por meio da alfabetização científica. Tal pressuposto ganha corpo à medida que o autor analisa e determina o que entende por alfabetização científica:

[...] poderíamos pensar que alfabetização científica signifique possibilidades de que a grande maioria da população disponha de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para se desenvolver na vida diária, ajudar a resolver os problemas e as necessidades de saúde e sobrevivência básica, tomar consciência das complexas relações entre ciência e sociedade. (CHASSOT, 2003, p. 97).

Para o pesquisador, compreender a ciência é identificar mecanismos, sentidos e relações em que vivemos. Ser alfabetizado cientificamente significa participar da sociedade com percepção desta e desenvolver uma participação política, entendendo e determinando a sua história.

A análise de Chassot (2003) é semelhante à de Hnijnik (1997), pois ambos entendem que o conhecimento científico contribui para que sujeitos participem de forma consciente, melhorando, por meio desse conhecimento, suas condições concretas de vida. Na perspectiva apresentada por esses dois autores, o conhecimento científico favorece a inclusão social, na medida e na proporção da possibilidade real da existência da alfabetização científica.

## Considerações finais

Entendemos o discurso de inclusão como um discurso elaborado a partir dos encontros realizados por organismos internacionais, cujo objetivo seria de garantir melhores condições de vida no mundo, e desenvolvido como sendo um “consenso” entre os representantes dos movimentos sociais e os interlocutores dos organismos internacionais, entre estes o Banco Mundial. Assim, o discurso de inclusão carrega em seu bojo a contradição e o antagonismo peculiares ao embate de interesses sociais e econômicos entre as diferentes classes sociais e os diversos interesses entre classe trabalhadora e grupos dominantes.

Enquanto o desenvolvimento de políticas de inclusão ameniza os efeitos de algumas fraturas sociais, mantém condições mínimas para que os grupos considerados excluídos permaneçam consumindo. Ou seja, o discurso de inclusão é ambíguo e favorece certo apaziguamento social, “beneficiando” pessoas que necessitam de ações afirmativas e mantendo no poder os que já se encontram em tal posição.

---

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de analisar o discurso de inclusão em um conjunto de documentos que normatizam as políticas públicas e de educação no decorrer dos anos 2003 a 2008. O estudo identificou compreensões diversas acerca do sentido da palavra inclusão enquanto discurso elaborado em uma sociedade capitalista.

**Palavras-chave:** Política social; Política educacional; Inclusão

**Abstract:** This article aims to analyze the discourse of inclusion in a set of documents that regulate public policy and education in the years 2003 to 2008. The study identified several understandings about the meaning of the word inclusion as speech produced in a capitalist society.

**Keywords:** Social policy, Education policy; Inclusion

## Referências

ABRAMOWICZ, A. Educação inclusiva, incluir para que? Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, n. 7, 2001.

BEYER, Hugo O. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem Vygotskyana e da experiência escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, n. 9, 2003.

BEYER, Hugo O. Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência escolar. . Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, n. 8, 2002.

- BIANCHETTI, Roberto G. Modelo Neoliberal e políticas educacionais. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- BANCO MUNDIAL. Relatório de progresso da estratégia de assistência ao país para 2004-2007. República Federativa do Brasil. Relatório n. 36116-BR. Brasil: Banco Mundial. 2006.
- BOITO JUNIOR, Armando. Estado, política e classes sociais: ensaios teóricos e históricos. São Paulo: UNESP, 2007.
- BONETI, Lindomar W. Vicissitudes da educação inclusiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, Anais... Caxambu: 2004. 1 CD-ROM.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano Plurianual 2004-2007: relatório de avaliação – exercício 2004. Brasília: MP, 2004.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano Plurianual 2008-2011: projeto de lei. Brasília: MP, 2007.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política. Conferência realizada no XI Seminário Capixaba de Educação Especial. Vitória: UFES, 2005.
- BURSZTYN, Marcel. (Org.). No meio da rua: nômades, excluídos e viradores. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, Mariangela Belfiore; BOGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita. (Org.). Desigualdade e a questão social. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, n. 22, 2003.
- DOURADO, Luiz. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, set. 2002.
- DUPAS, Gilberto. Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação. In: GENTILLI, Pablo. (Org.). Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, set. 2002.
- GARCIA, Rosalba M. C. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis. 2004.
- GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, Anais... Caxambu: 2006. 1 CD-ROM.
- GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GUHUR, M. L. P. Dialética inclusão-exclusão. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, n. 9, 2003.
- HNIJNIK, G. As novas modalidades de exclusão social: trabalho, conhecimento e educação. Revista Brasileira de Educação, n. 4, 1997.
- IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: educação, 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2007/graficos-dinamicos/sis2007.html>>. Acesso em: 16 out. 2007.

KASSAR, Mônica C. M.; ARRUDA, Elcia E; SANTOS, Mariele M. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2006, Vitória, Anais... Vitória: UFES, 2006.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARSIGLIA, Regina M. G.; SILVEIRA, Cássio; CARNEIRO JUNIOR, Nivaldo. Políticas sociais: desigualdade, universalidade e focalização na saúde no Brasil. Saúde soc., n. 2, v. 14, 2005.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MEC/SESu. Políticas e Programas na Educação superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index>>. Acesso em: out. 2007.

OLIVEIRA, João F; CATANI, Afrânio M. et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. Brasília: MEC/INEP, 2006.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 10, n. 3, 2004.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: DUARTE, Evandro C. Piza. (Coord.). Cotas raciais no ensino superior. Curitiba: Juruá, 2008.

SANTOS, Carlos. R. A. Ensino Superior Público no Brasil: mecanismos de inclusão social e políticas atuais do Ministério da Educação. In: PEIXOTO, M. C. L. (Org.). Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SANTOS, M. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. Revista Brasileira de Educação Especial, n. 3, 1995.

VIEIRA, Evaldo. Os direitos e a política social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Recebido em setembro de 2009

Aprovado em outubro de 2009

## Osujeito “diferente ou deficiente” no contexto da modernização social - fundamentos teóricos e metodológicos

*The subject “different or deficient” in the context of social modernization - theoretical and methodological fundamentals*

---

**Cristiane de Quadros Mansanera**

é Doutoranda em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - FE/UFG e Professora da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas (cristianeqm@gmail.com)

**Dulce Barros de Almeida**

é Professora Adjunta da Faculdade de Educação Universidade Federal de Goiás - FE/UFG (dubalmei@hotmail.com)

Faz-se necessário garimpar na história os processos que denotam as discussões sobre os processos de exclusão/inclusão social que embasam os discursos que se fazem presentes no contexto cultural e educacional contemporâneo e que fundamentam as práticas institucionais da inclusão do sujeito “diferente ou deficiente”, articulando aspectos econômicos, sociais e culturais em busca da compreensão de sua gênese e de seu sentido histórico.

A relação entre o indivíduo e sociedade constitui um dos problemas centrais de nossa modernidade cultural. Trata-se de um problema que emerge das próprias relações sócio-econômicas que se afirmam no contexto da sociedade européia a partir do século XVII e que ganha força com as revoluções industriais e políticas do século XVIII. É mediante a afirmação do indivíduo livre e proprietário que se edifica o ideário liberal em contraposição às formas de organização social e cultural que lhe antecederam e que passaram a ser vistas como impedimento à afirmação da liberdade individual.

Todavia, na medida em que estes processos revolucionários rompem com a organização social e a tradição cultural baseada nos moldes feudais e vinculadas à diferenciação natural entre os homens, ela passa a sentir a necessidade de

reconstruir essas relações em novas bases. Neste âmbito, a organização da vida coletiva aparece como algo que deve preservar e confirmar a liberdade individual. Tal é o ideário do Estado liberal criado pela burguesia, que perpassa as diferentes expressões do pensamento iluminista e contratualista do século XVIII. Neste âmbito, o que está em discussão é a natureza da sociabilidade, isto é, o que pode fazer com que os indivíduos que são essencialmente livres e separados uns em relação aos outros possam reunir-se e conviver num mesmo espaço social. De um modo geral, podemos perceber que o que os unifica é o interesse comum de preservação e confirmação de suas individualidades enquanto proprietários.

Podemos perceber que o desenvolvimento dessa formação social dará origem a resistências internas a essa própria formação, que emergem da luta dos indivíduos excluídos ao longo do seu desenvolvimento, onde a acumulação do capital contrasta com a miséria. Neste sentido, a polarização entre o indivíduo burguês liberal e a organização patriarcal se desloca para a polarização com as organizações sociais emergentes, vinculadas à classe trabalhadora. É neste contexto que o conhecimento, o controle e a regulação social passam a constituir um esforço crescente de asseguramento da reprodução social. A explicação científica, a normalização e o disciplinamento moral passam a ocupar um lugar importante na organização da vida social a partir do final do século XIX, estabelecendo-se uma tensão em torno do tratamento a ser dado, se função do Estado ou da sociedade civil. Para a realização da investigação ora apresentada aqui optou-se por pesquisa teórica de cunho histórico.

## **Escolarização, construção da ideologia nacionalista e moralização**

Segundo Patto (1999), a escola pública tem início na Europa a partir do final do século XVIII e início do século XIX. Trata-se de um período marcado pela ascensão do capitalismo, que tem como ideais os princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade, e constituído a partir do antagonismo de duas classes sociais distintas: a burguesia e o proletariado. De acordo com a autora, estudos revelam que uma política educacional<sup>1</sup>, em seu sentido real:

---

<sup>1</sup>Política educacional é a “ação sistemática e permanente do Estado dirigida à orientação, supervisão e provisão do sistema educativo escolar”.(ZANOTTI apud PATTO, 1999, p.37)

tem início no século XIX e decorre de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social: de um lado, a crença no poder da razão e da ciência, herança do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política europeia no século passado. (PATTO, 1999, p. 37).

Porém, conforme a autora, a ideologia nacionalista mostra ter sido a principal estimuladora de uma política de implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX. Assim, é somente a partir de 1848 que nos países capitalistas liberais, estáveis e prósperos, a instituição escolar adquire significado diferente para os diversos segmentos sociais. Ela passa a ser almejada pela grande massa de trabalhadores, como meio para ascensão profissional deixando a qualidade de trabalhador braçal desvalorizado.

Conforme Patto (1999), a crença no poder da escola foi fortemente abalada pela Primeira Guerra Mundial, questionando o ideário liberal iluminista que associava à escola obrigatória e gratuita a perspectiva de transformação da humanidade, libertando-a da ignorância e da opressão. A partir de então, conforme sugere Soares (2007), a escola passaria a ser vista como instrumento que contribui para escamotear as desigualdades sociais.

Com a implantação do escolanovismo e a introdução da psicologia diferencial, que tinha por finalidade principal verificar a capacidade intelectual dos alunos e comprovar a sua determinação hereditária, Galton (1822–1911), um dos mais conhecidos adeptos da teoria de Darwin, foi o primeiro a fazer o transplante dos princípios evolucionistas de variação, seleção e adaptação para o estudo das capacidades humanas. Como precursor dos testes psicológicos, tentou medir os processos sensoriais (como a discriminação visual, auditiva e cinestésica) e motores (como a velocidade do tempo de reação), tendo em vista estimar o nível intelectual dos alunos (PATTO, 1999, p. 55). De acordo com a autora, os objetivos de Galton eram interferir nos destinos da humanidade através da Eugenia<sup>2</sup>. Porém, Galton não obteve tanto sucesso, como muitos de seus precursores na busca da definição de uma política social que resultasse na preservação de uma raça superior. A autora afirma ainda que, embora Galton tenha sido o fundador da

---

<sup>2</sup>Eugenia é a ciência (PATTO, 1999) que visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos perfeitos escolhidos especialmente para se casarem.

eugenia, mostrava-se cauteloso na prescrição de medidas eugênicas, alegando o estado ainda precário do conhecimento sobre as leis da hereditariedade.

Na busca de explicação das dificuldades relacionadas à aprendizagem escolar, surgem as primeiras pesquisas realizadas por especialistas que, a princípio, foram desenvolvidas por médicos, especialmente os do campo da psiquiatria, no lugar dos educadores. Assim, as crianças “diferentes ou deficientes” que não acompanhavam seus colegas no processo de aprendizagem escolar passaram a ser tratadas em “hospícios” (atuais hospitais psiquiátricos), além de ser caracterizadas como “anormais escolares”, “duros de cabeça” ou “idiotas”, sendo as causas de seu fracasso atribuídas a alguma anormalidade orgânica.

Segundo Patto (1999), nesta época foram muitos os psicólogos que se empenharam na busca de instrumentos que pudessem investigar se por trás do rendimento bruto, um indivíduo era intelectualmente mais apto que outro, mensurando com objetividade e precisão, as consideradas verdadeiras aptidões dos indivíduos.

Em 1920 Claparède (apud PATTO, 1999), propõe a criação de escolas sob medida<sup>3</sup> e em 1922 a orientação profissional, visando colocar o “homem certo no lugar certo”, pois para ele, este seria o caminho mais curto para o restabelecimento da justiça social almejada. É somente a partir dos primeiros anos do século vinte, especialmente, durante e após a primeira grande guerra (PATTO, 1999, p.62), que vários países engajaram-se numa nova epopéia: a identificação dos super e dos subdotados na população infantil, de modo a lhes oferecer um ensino condizente. Assim, crianças que anteriormente eram tidas como “anormais” passaram a receber uma nova nomenclatura no âmbito da psicologia educacional, passando também a ser caracterizadas como “criança problema”. As causas do insucesso escolar, agora, vão desde as causas físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais.

É neste contexto que surgem as clínicas de higiene mental escolar<sup>4</sup>, e de orientação infantil, de caráter preventivo que se propunham a estudar e corrigir os desajustamentos infantis. Estas clínicas serviam diretamente a rede escolar, diagnosticando precocemente e tratando os alunos com distúrbios de aprendizagem.

---

<sup>3</sup>Escolas sob medida eram clínicas psicológicas escolares ou paraescolares, onde as crianças que apresentavam problemas de aprendizagem e desajustamento escolar, eram diagnosticadas e tratadas. (PATTO, 1999)

<sup>4</sup>As clínicas de higiene mental eram proposta Higiénica e Eugênica, que tinham como princípio, respectivamente, vigiar e controlar a boa constituição social. (MANSANERA, 2004)

Hoje sabemos que desse expressivo movimento das décadas de vinte e trinta restou a prática de submeter a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que não respondem às exigências das escolas. Nos anos quarenta, esta proposta já se transformara, em vários países, numa rotina quantificadora. Nos E.U.A., a assimilação à rede escolar de um grande número de psicólogos clínicos que atuaram na segunda grande guerra levou às últimas conseqüências a tendência à psicologização das dificuldades de aprendizagem, escolar que já vinha se esboçando. Embora tenham nascido com intenções mais amplas que abrangiam um trabalho permanente de orientação de pais e professores, estas clínicas ortofrênicas transformaram-se rapidamente em verdadeiras fábricas de rótulos. E os mais prováveis destinatários destes diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola. (PATTO, 1999, p.63)

Nestas clínicas surgem as chamadas “classes fracas” que perduram até os dias atuais como forma de excluir os indivíduos com Necessidades Educativas Especiais.

Também no Brasil, entre os anos de 1920 e 1930, existiu o chamado “movimento dos testes”, impulsionado por várias Escolas Normais e Diretorias gerais da Instrução Pública. A questão a destacar nesse momento histórico foi a organização científica da Psicologia, e o início da institucionalização dessa área como disciplina nas Escolas Normais. Ou seja, temos a Psicologia aplicada a Educação de forma objetiva e prática. Há que se destacar também que esse movimento possibilitou a organização científica não somente da Psicologia, mas também da área da Pedagogia, a curiosidade científica adentra as escolas na tentativa de explicar o fracasso escolar de alguns alunos. O movimento da utilização dos conhecimentos da Psicologia aplicada à educação, foi expressivo no Brasil,

No [Rio de Janeiro], no ano de 1924 [...] Waclau Radecki e seus colaboradores, ministrou cursos de psicologia experimental e realizou trabalhos de terapia psicológica e psicopatologia, seleção de aviadores e testes de inteligência de adultos. [...] Em Pernambuco, também cercado de colaboradores, o médico neurologista Ulisses Pernambucano, diretor da Escola Normal de Recife e do recém-criado Instituto de Seleção e Orientação Profissional (1925), realizou várias pesquisas de testes psicológicos, além da criação da Escola Normal para deficientes mentais. [...] Em Minas Gerais, a partir de 1928-1929 a Universidade de Minas Gerais e, posteriormente o Laboratório de Psicologia da Escola Normal de Belo Horizonte, receberam psicólogos de renome: Leon Walter, Helena Antipoff e Eduard Claparede. A partir de 1929, quando Helena Antipoff assumiu a chefia do laboratório da Escola de Aperfeiçoamento, foram realizados estudos de psicologia aplicada, desenvolvimento mental de crianças;

organização das classes nos grupos escolares; trabalho e vocação; inteligência, meio social e escolaridade entre outros assuntos [...] Na Bahia, a Diretoria-Geral da Instrução Pública promoveu o curso de medidas da inteligência e dos resultados escolares (testes) ministrado por Isaías Alves. (MONARCHA, 2001, p.15)

Os testes ABC, elaborados por Lourenço Filho e seus colaboradores, tinham como objetivo analisar o rendimento humano. Para Monarcha (2001), uma Psicologia Diferencial que mensurava os alunos em fortes, médios e fracos, para adequar didaticamente um ensino também diferencial.

O movimento dos testes, a presença ativa de psicologistas de renome, as experiências realizadas em laboratórios levam a psicologia objetiva ao encontro da opinião pública e das autoridades administrativas, tornando-se um dos principais temas do discurso oficial. (MONARCHA, 2001, p.25)

Antunes (1991) nos apresenta em seu trabalho a produção psicológica em algumas instituições pedagógicas; “Pedagogium”, Instituto de Psicologia em Pernambuco, Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte e Escolas Normais, e algumas idéias dos conteúdos de algumas obras pedagógicas publicadas nessa época do início do século XX que também auxiliaram na constituição da história da Psicologia no Brasil.

A Psicologia, ao tentar servir a todos os segmentos sociais, não somente na área da educação, acabava por atender os interesses existentes naquele período histórico (final do séc. XVIII e início do séc. XIX nos países do leste europeu; e final do século XIX e início do séc. XX no Brasil). Como já mencionado, o elevado índice de crianças com histórico de fracasso escolar (PATTO, 1999), impulsionou o aparecimento da Psicologia Diferencial, que propunha a partir da Psicometria, a mensuração do QI daqueles alunos ditos “fracassados”.

Vale ressaltar nesta discussão que o Brasil, em meados de 1920, estava em processo de desenvolvimento industrial em algumas cidades. Assim, era necessária uma instrução profissional, ou seja, uma organização científica do trabalho, para se ter um trabalhador com saúde física e mental que produzisse melhor (“homem certo no lugar certo”). Neste contexto, a Psicologia exerceu forte influência. Todavia, podemos entender por que a defesa do escolanovismo, pois esse movimento “fazia parte de um projeto de sociedade, com base na modernidade, para a qual fazia-se necessário um ‘homem novo’, esculpido para suas necessidades, sendo que tal tarefa deveria ser tomada pela educação”.

(ANTUNES, 1991, p.162) A psicologia pretendendo ser científica passou a dar base e sustentação ao movimento escolanovista, que também pretendia constituir uma Pedagogia Científica.

Em que o principal substrato pedagógico foi o escolanovismo, e dentre as quais vale ressaltar a Reforma do Ensino no Ceará, empreendida por Lourenço Filho em 1922, e a Reforma do Ensino de Minas Gerais, realizada em 1929, por Francisco Campos. Junto a isso, e disso decorrente, surgiram os primeiros profissionais especialmente voltados para a Educação como Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, dentre outros. (ANTUNES, 1991, p.162-163)

Anísio Teixeira pode ser considerado um dos protagonistas da constituição da psicologia como ciência, ou para alguns autores, o que estabeleceu definitivamente a Psicologia Científica no Brasil. A partir do movimento do escolanovismo, a psicologia torna-se uma exigência principal para educação, “não somente a Psicologia, mas outras ciências vieram também dar sustentação científica à Escola Nova, como a Sociologia, a Antropologia e a Biologia.” (ANTUNES, 1991, p.163) Mas foi a psicologia que teve um destaque maior nesse contexto, especialmente com a produção de vários livros sobre essa área do conhecimento e também a presença de vários psicólogos estrangeiros no país ministrando cursos de formação em psicologia e organizando laboratórios de psicologia anexos as Escolas Normais. Segundo Antunes (1991)

É possível afirmar que foi a Psicologia o pilar de sustentação científica para a nova concepção pedagógica. A Psicologia, muitas vezes aliada ao conhecimento médico (principalmente a Pediatria), era a ciência que cuidava do indivíduo e das diferenças individuais (representada pela Psicologia Diferencial e suas técnicas, particularmente a Psicometria), do processo de desenvolvimento psíquico, da aprendizagem, da dinâmica das relações interpessoais, da personalidade, das vocações e aptidões, das motivações etc. (p.164)

Começamos a perceber a utilização da Psicologia na escola como recurso para sanar algumas dificuldades que muitas vezes eram sociais e não do indivíduo. Nisto os higienistas com seus saberes médicos começaram a contribuir com a organização e normatização dos comportamentos desviantes da ordem estabelecida como sendo a padrão dos alunos e crianças. A história dos higienistas, enquanto preocupação da ciência médica iniciou-se na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, com a medicina social, que não dava conta do aumento significativo nos internamentos em sanatórios para “doentes mentais”, momento histórico em que a preocupação

estava voltada para a exclusão do “doente mental” e do sujeito “diferente ou deficiente” [atualmente, respectivamente, pessoa com transtorno mental e pessoa com necessidades especiais].

Uma das formas utilizadas pelo movimento higienista brasileiro, ao incorporar as idéias de Pinel e Esquinol no tratamento moral da loucura, foi buscar ajuda do Estado por intermédio das áreas da saúde e educação. Nessa pretensão (MANSANERA, 2004) de ligar a saúde à educação na cura das doenças mentais, trabalhando com a reordenação moral do indivíduo, estava a vontade de formatar, no país, principalmente nos centros mais comercialmente desenvolvidos, já no Império, uma forma de vida higienizada, ou seja, adequada aos valores burgueses já consolidados na Europa.

Em 1922, os trabalhos de Gustavo Riedel tinham o objetivo de prevenir a “doença mental”, levando-o, depois de voltar de um congresso em Cuba e de uma viagem aos Estados Unidos, a fundar a Liga Brasileira de Higiene Mental. Foi o seu primeiro presidente. A Liga Brasileira de Higiene Mental, depois de reconhecida como sendo de utilidade pública pelo Decreto n. 4778 de 27 de dezembro de 1923, tornou-se a principal instituição brasileira a se preocupar com a profilaxia do “doente mental”.

À época, para que as campanhas saneadoras dessem alguns resultados, os higienistas intervinham em todo o meio social, como indústria, escola, família e outros. A higiene mental foi abordada como um problema de saúde pública. Na prática, a Liga Brasileira de Higiene Mental reuniu diversas pessoas, intelectuais brasileiros, como: psiquiatras, advogados, professores, políticos, higienistas, engenheiros e psicólogos, entre outros profissionais, para promover a higiene mental por meio de palestras, folhetos, anúncios em jornais, pronunciamentos radiofônicos e artigos impressos pelos Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, periódico que começou a ser publicado no ano de 1925.

De acordo com Mansanera (2004) na instituição familiar e escolar, o discurso higienista tornou-se normatizador de novas regras sociais, com preocupação voltada para o enquadramento mental da criança como “homem do futuro”. Numa tentativa de educar para uma vida almejada nos moldes da família e da sociedade burguesa, a Liga Brasileira de Higiene Mental elegeu a educadora da Escola Normal e a mãe como fortes colaboradoras. Utilizaram-se, também, de palestras e folhetos de propagandas nas comunidades e nas escolas. Fez-se uso da

publicação da revista da Liga Brasileira de Higiene Mental, os chamados Arquivos Brasileiros de Higiene Mental que se destinavam à divulgação de suas idéias a diversos segmentos profissionais da sociedade, como médicos, pedagogos, advogados, entre outros. Além disso, os higienistas criaram laboratórios de psicologia nas Escolas Normais para avaliar a inteligência dos alunos, com o objetivo de formarem salas de aulas homogêneas.

Não havia nesse esforço de classificação dos homens nenhuma tentativa de explicação histórica das possíveis diferenças que marcaram os processos de aprendizagem dos alunos. A psicologia Diferencial não só buscava medir a capacidade intelectual, como também entendia como inatas, as diferenças entre os alunos que eram reveladas pelos testes.

## **Normalização, medicalização e reabilitação: o indivíduo higienizado como ideal do Estado-nação**

Para Lunardi (2002, p. 4), entre os séculos XVIII e XIX, em meio aos processos de industrialização e mudança do sistema capitalista, começa a ser difundida a noção de normalidade, ao passo que o Estado nesta época tinha como papel o controle da saúde da população, “a fim de recuperar o comportamento e a alma daqueles indivíduos que por algum motivo escapam da normatividade social”.

Nesse sentido, Lunardi (2002) destaca que a normalização pode se apresentar de distintas formas, como correção, reabilitação e práticas pedagógicas de caráter terapêutico, que objetivando a humanização desses indivíduos, isolou-os em instituições para que através do saber médico-científico pudessem ser estudados, analisados, e posteriormente serem recuperados e tratados. Por outro lado, Mikkelsen esclarece que:

Normalizar não significa tornar o excepcional<sup>5</sup> normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com a sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas e das oportunidades existentes na sociedade em que vive (apud JANNUZZI, 2004, p.180).

---

<sup>5</sup>Ressalta-se que na atualidade a terminologia utilizada é sujeito/ pessoa com necessidades especiais.

Segundo Lunardi (2002) por trás do processo de medicalização e reabilitação existe o interesse em caracterizar a patologia, de maneira a criar “um campo de anormalidade” para que as estratégias de intervenção possam ser colocadas em prática. Dessa forma, os referidos processos, vistos como tecnologias fazem com que se concretize a normalização, sendo assim, tanto a Educação Especial, a Medicina Social, quanto a Psiquiatria contribuíram na instituição da compreensão que se tem sobre o conceito de “anormal”. A esse respeito, Lunardi (2002, p. 5) ainda destaca que

é neste contexto, que a medicina aparece como ferramenta de controle social, ou seja, ela mantém, vigia e distribui esses indivíduos e os constitui como objeto de saber e de prática médica. Assim, o doente é individualizado, conhecido e curado e, portanto, cabe a Educação Especial como saber médico, relacionar o educar e o cuidar, com o corrigir, o tratar e o psicologizar.

Nesse contexto, importa destacar conforme Jannuzzi (2004, p. 33), a que medicina influenciou a educação do sujeito “diferente ou deficiente” tanto pelo trabalho direto dos médicos, dos professores, quanto pela repercussão dos ensinamentos utilizados, a princípio na educação dos deficientes auditivos. Apesar da preocupação médico-pedagógica os pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos possibilitaram a institucionalização da segregação social. Dessa maneira, Jannuzzi (2004, p. 38) ressalta que

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.

Dessa forma, Ferreira e Aguiar (2006, p. 229) salientam que a homogeneização também está presente no processo de ensino-aprendizagem, pois quando são estabelecidas metas quantitativas e qualitativas no ensino, para que haja a efetivação das mesmas,

busca-se homogeneizar os sujeitos sociais, adotando uma postura indiferente com as diferenças, em torno de um alcançado uniforme, ou seja, pressupõe-se que todos os sujeitos sociais tenham a mesma capacidade de atingir o mesmo aprendizado. A homogeneidade como parâmetro faz surgir, no próprio processo do repasse do conhecimento socialmente produzido, uma divisão seletiva entre os que atingem a homogeneidade e os que não conseguem alcançar essa meta.

Assim, conforme Almeida (apud ROSA & SOUZA, 2002), na história da humanidade, sempre existiram pessoas vitimadas por processos de dominação e

segregação, incentivados por situações conflituosas no campo da religiosidade, política, saúde, etnia, sexo, gênero, economia dentre outros. Nesse sentido, há uma grande associação entre pobreza e exclusão que sugere a necessária conceituação da mesma. Na qual, a exclusão enquanto processo social mais amplo, para Martins (apud ROSA & SOUZA, 2002, p. 63), “vai além da perda de emprego para tornar-se um modo de vida em que se cria uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político”.

Segundo Mazzotta (2005), até aproximadamente o início do século XVIII as informações referentes às pessoas com Necessidades Especiais, em geral, estavam ligadas ao misticismo e ocultismo, a sociedade tratava, principalmente, os deficientes mentais “como monstros ou como seres que detinham dons ou poderes para fazer revelações divinas” (MEC apud AGUIAR, 2003, p. 16). No entanto foi na Europa que os primeiros movimentos em prol ao atendimento educacional a estas pessoas foram efetivados, como já mencionado anteriormente.

No século XIX, o pensamento da sociedade é influenciado, inicialmente, pelo movimento do humanismo renascentista. Esse tinha por objetivo a valorização do ser humano e de seus direitos diante da busca de oportunidades para a realização de suas habilidades, ou seja, defendia-se a igualdade de direitos e conseqüentemente a não exclusão dos sujeitos com Necessidades Especiais. Fator que culmina na elaboração de propostas de ações que objetivaram propiciar a assistência a estas pessoas.

Segundo Jannuzzi (2004), no início do século XX, no Brasil, foi difundida a teoria da Escola Nova no contexto educacional geral, de modo que a mesma recebeu influência dos educadores que atuavam com crianças “diferentes ou deficientes”, como Montessori e Decroly<sup>6</sup>, especificamente por elucidar a relevância dos procedimentos metodológicos do ensino.

---

<sup>6</sup>Maria Montessori (1870-1956), médica italiana desenvolveu um programa de treinamento para crianças com retardo mental nos internatos de Roma, enfatizando a ‘auto-educação’ pelo uso de materiais didáticos que incluíam dentre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo (MAZZOTTA, 2005). Já o educador belga e também médico Ovide Decroly (1871-1932), interessou-se especialmente, mas não apenas, pelas crianças com Necessidades Especiais, e com seu método dos centros de interesse, cujo programa apresentava o conhecimento adquirido pela criança associado as suas necessidades de alimentar-se, de defender-se contra perigos e acidentes diversos dentre outros, rompeu com a rigidez dos programas de ensino de seu tempo, logo estes centros tinham uma visão globalizadora (ARANHA, 1996).

Diante do exposto, infere-se que no real contexto escolar, muitas questões problemáticas, como o fracasso escolar não foram solucionadas, mesmo porque não existe o interesse de que isso aconteça. Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que a sociedade é impedida de usufruir os seus direitos, porém lhe é proposto que deve estudar, se qualificar para o mercado de trabalho, e para assim poder exercer sua “cidadania”. Nesta ótica Sawaia ao analisar por um lado a exclusão expressa que o fundamento desta é a injustiça social logo,

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 para fora do econômico (apud GÓES & LAPLANE, 2004, p. 101).

Enfim, os valores morais apregoados pela educação proposta pela Liga Brasileira de Higiene Mental não rompiam com o passado burguês. Ao contrário, a acumulação capitalista buscou aproximar o país de uma forma política (a “República”), e de uma forma de trabalho (a indústria), já existentes na Europa e nos EUA. Pela campanha de saneamento moral, concomitante os higienistas pretendiam sobretudo criar um homem “civilizado” no Brasil, aquele homem já solicitado pela filosofia clássica burguesa e representado como um homem contido, “bem educado”, disciplinado socialmente, nos moldes do “gentleman” inglês, ou seja, o burguês europeu da classe média.

Por meio do domínio da cidade, o Estado assumia o controle do espaço social e, portanto, de formação do homem burguês no país e a Liga Brasileira de Higiene Mental ajudou nesse processo na medida em que redefinia o papel da mulher e, conseqüentemente, da família.

Antes, na família patriarcal, o pai detinha a autoridade sobre a mulher e determinava as regras e as normas de como se viver em comunidade, ao passo que, com a transformação para a família burguesa, esse pai, tutelado pelo saber dos médicos higienistas que se auto-intitulavam muito mais conhecedores da educação dos filhos do que a própria família, delegava o poder de educação para a mãe que se subordinava não só aos mandos do marido mas às regras e normas morais determinadas pela Liga Brasileira de Higiene Mental.

Pedagogicamente, a educação moral na família e na escola passou a substituir os castigos e violências, comuns no período Colonial, pelo desenvolvimento dos

sentimentos, simbolizado como um dispositivo social de formação do homem educado para a cortezia, para a ordem e para a disciplina, para modernidade. Esta defesa se expõe mais enfática ou menos enfática variando de autor para autor nos documentos estudados e imprime o conteúdo da educação.

Neste espaço, o da educação, os atos dos higienistas foram, para a sociedade brasileira da época, muito além do que suas propostas pretendiam. Influenciaram a Constituição de 1934 que, no seu Artigo 138, incumbia a União, Estados e Municípios de

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugênica;
- c) amparar a maternidade e a infância;
- d) socorrer as famílias de prole numerosa;
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;
- f) adotar medidas legislativas a administrativas tendentes a restringir a natalidade e a morbidade infantis; a de higiene social, que impeçam a propagação de doenças transmissíveis, cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais (BRASIL, 1986, p.174-175).

Para os higienistas, não caberia ao ser social outra coisa senão viver conforme a educação apresentada. O resultado final é uma pseudo-ciência que aponta, não só para educação moral preocupada com a disciplina e ordem, mas inclusive, para o racismo. Esta construção marca a ordenação do pensamento conservador na sociedade capitalista.

Nesse contexto, quase todas as instituições sociais, tais como escola, família, igreja e trabalho foram requisitadas para uma higienização geral da nação miscigenada que tinha pretensão de ser branca e civilizada, ao modelo europeu. No que compete à educação, a ela sofreu influências das práticas higienistas para ser colaboradora da disciplina e da ordem. Ser diferente nesse contexto era sair da ordem estabelecida como sendo normal para todos.

Assim, neste período histórico, as pessoas com deficiências físicas e mentais ainda eram mantidas em “confinamentos”, pois representavam um risco para o resto da sociedade, viviam em conventos, albergues e asilos. Mas as instituições dessa época ainda eram consideradas prisões, pois não tinham tratamento especializado, nem tampouco programas educacionais.

No século XX, as pessoas com necessidades especiais são vistas como pessoas com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma visão assistencial e filantrópica.

A partir dos anos de 1940, no Brasil são criadas várias instituições que irão atender crianças com necessidades específicas, especialmente as com deficiência mental, como o Lar Escola São Francisco, Fundação Para o Livro do Cego (Dorina Nowill), Sociedade Pestalozzi e Centro Israelita de Assistência ao Menor - Ciam. No ano de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Artigo 26º proclama, no item 1, que “toda a pessoa tem direito à educação”. A educação deve ser gratuita, correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino básico é obrigatório. A Declaração apresenta ainda a importância da liberdade e da igualdade, pois ambas estão interligadas. Desta maneira, a diversidade se impõe como condição para o alcance da universalidade e a indivisibilidade dos Direitos Humanos (BRASIL, 2004, p.14).

A posteriori, especificamente na década de 1950 tem-se o movimento da integração educacional, que conforme aponta Sasaki (1997), o aluno passa neste momento a ser preparado para ser integrado ao processo educacional, regular.

O processo de integração se estendeu até a década de 1990, quando a sociedade abre-se à presença das minorias, em especial as pessoas com necessidades especiais.

A idéia de integração passou a ser substituída gradativamente a partir de 1994 pela idéia de inclusão. Deve-se considerar que a inclusão se baseia na lógica de que todas as pessoas devem democraticamente participar de forma ativa na organização da sociedade, de tal maneira que todos possam ter acesso às oportunidades das mudanças socioculturais, considerando-se suas características individuais, embora se saiba que nossa sociedade ainda não apresenta a incorporação dos valores de um contexto social inclusivo.

Concretizar, de fato, a inclusão constitui um grande desafio, pois envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Mudar concepções já cristalizadas e arraigadas em nome de um outro modelo de educação não é uma tarefa simples e fácil, sobretudo quando essas mudanças vão beneficiar pessoas que foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade, e, em conseqüência, da escola (ALMEIDA, 2003, p.179).

Enfim, falar sobre a inclusão do sujeito “deficiente ou diferente” implica entender que falamos da história dos excluídos da sociedade, inicialmente isolados em hospitais e asilos juntamente com pessoas com doenças mentais, doenças venéreas, pobres, alcoólatras e outros. Sujeitos, posteriormente atendidos educacionalmente em escolas especiais e atualmente partícipes de um processo de tentativa de inclusão social.

As considerações a respeito destes aspectos históricos sobre o sujeito diferente ou deficiente permitem perceber como a idéia do ser diferente ou do ser deficiente foi determinada histórica, social e culturalmente. Assim, a proposta da educação inclusiva, em pleno século XXI, é constituída de múltiplas determinações históricas de uma sociedade capitalista.

---

**Resumo:** O texto ora apresentado constitui-se em uma pesquisa teórica de cunho histórico. Demonstra a necessidade de aprofundamento teórico metodológico no que diz respeito aos aspectos históricos que constituem o atendimento e acompanhamento terapêutico/pedagógico do sujeito “diferente ou deficiente”. Permite perceber como a idéia do ser “diferente ou do ser deficiente” foi determinada histórica, social e culturalmente. As discussões sobre os processos de exclusão/inclusão social apresentadas no texto embasam os discursos que se fazem presentes no contexto cultural e educacional contemporâneo e que fundamentam as práticas institucionais da inclusão do sujeito “diferente ou deficiente”, articulando aspectos econômicos, sociais e culturais em busca da compreensão de sua gênese e de seu sentido histórico.

**Palavras-chave:** Educação especial; Eugenia e higienismo; Fracasso escolar.

**Abstract:** The text presented is based on a theoretical research of historical. Demonstrates need of most deepening theoretical methodological with regard to historical aspects that constitute the care and monitoring therapeutic/pedagogical of the subject “different or deficient”. Allows understand how the idea of be “different or be deficient” was determined historical, social and culturally. The discussions about the processes of social exclusion/ inclusion presented in the text underlie the speeches that are present in the context of cultural and educational contemporary and based institutional practices of inclusion of the subject “different or deficient”, linking economic, social and cultural aspects, looking for understanding of its genesis and its historical sense.

**Keywords:** Special Education; Eugenics and hygienism; School failure

## Referências

- ALMEIDA, Dulce Barros de. Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da Rede Estadual de Goiás no município de Goiânia, 2003, 204 p. Tese (Doutorado). FE/UNICAMP.
- ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz F., PARO, Vitor Henrique (Orgs.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Constituição Federal. Brasília: MEC, SEESP, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs). Gestão da educação: impasses perspectivas e compromissos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2004.

LUNARDI, Márcia Lise. Medicalização, reabilitação, normalização: uma política de educação especial. (GT 15). 2002 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/marcialiselunardit15.rtf>>. Acesso em: 27 maio 2006.

MANSANERA, A. R. Estratégias médico-higiênicas e unidade burguesa: a educação moral da mulher que educa nos arquivos da Liga Brasileira de Higiene Mental. Maringá, 2004, 85p. Dissertação (mestrado). DFE - UEM.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo. Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas, 5 ed. São Paulo: Coretz, 2005.

MONARCHA, Carlos. Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação: São Paulo, 1922-1933. Monografia ganhadora do "Prêmio Loourenço Filho", 1998, conferido pela Academia Brasileira de Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais, 2001. v.3

OMOTE, Sadao. Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

PATTO, Maria H. Sousa. A Produção do Fracasso Escolar. São Paulo: casa do Psicólogo, 1999.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Recebido em outubro de 2009

Aprovado em novembro de 2009

# Implicações teóricas e práticas advindas do conceito social de deficiência

## *Theoretical and practical implications resulting from social concept of disability*

---

### **Gustavo Martins Piccolo**

é Doutorando em Educação Especial pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e professor de Educação Física da rede estadual de São Paulo, município de Araraquara. gupiccolo@yahoo.com.br

### **Saulo Fantato Moscardini**

é Mestrando em Educação Escolar pela Unesp Araraquara (FCLAR)

### **Vanderlei Balbino da Costa**

é Doutorando em Educação Especial e Mestre em Educação (UFSCar)

**D**ialogar sobre a Educação Especial inequivocamente nos leva a refletir sobre a própria diferença constituinte dos mais diversos seres humanos. O que faz com que a certas diferenças seja atribuído um sentido de desvantagem social? Por que após anos e anos de discriminação e luta por direitos equânimes algumas pessoas parecem ser mais iguais que outras, ou melhor, mais diferentes do que outras? Estas questões estão no âmago do próprio entendimento sobre a constituição epistemológica do campo da Educação Especial e de quem efetivamente são seus sujeitos, portanto, seu delineamento não pode ser visto como epifenômeno ou problemática secundária ao campo anteriormente referido. Isto posto, objetivamos neste artigo tecer considerações sobre o intrincado processo de construção social da deficiência, destacando que, embora os componentes biológicos assumam importante papel na definição orgânica da deficiência, a sociedade também exerce interferência marcante em sua conceituação, demarcação, limitação e na abertura de um campo de possibilidades as pessoas tidas como deficientes. Para tanto, nos valem de

todas as publicações de Sadao Omote em periódicos até 08/07/2009, expoente pensador da Educação Especial e, cuja historiografia textual demonstra atenção nuclear com a construção social da deficiência.

Os estudos de Omote (1976 até 2006 (cabe frisar que nem todos estes artigos serão referenciados no seguinte texto devido à limitação no corpus espacial deste escrito)) demonstram uma preocupação basilar à compreensão histórica do processo de segregação e inclusão, ou ambos concomitantemente, das pessoas com deficiência à sociedade<sup>1</sup>. Esse processo, de acordo com Omote (1986, 1989, 2005), caminhou desde as formas mais extremas de exclusão e a conseqüente eliminação dos sujeitos que apresentavam determinadas características destoantes de uma norma socialmente estabelecida, até as tentativas mais recentes de se evitar toda e qualquer forma de discriminação. Durante o longo percurso dessa caminhada, a qual não pode ser delimitada cronologicamente, suas trilhas foram marcadas essencialmente por uma visão de deficiência centrada quase que exclusivamente nos indivíduos, por isso, o tratamento dado a ela foi, na grande maioria das vezes, de caráter medicamentoso, posto que enfatize a deficiência como uma desvantagem intrínseca relacionada às acentuadas diferenças manifestadas por seres humanos particulares.

Nesse sentido, o melhor que se podia fazer quanto ao atendimento das pessoas com deficiência era aproximá-las o mais próximo possível de uma vida normal em sociedade, incorporando-a no seio da coletividade social. Essa visão sobre a deficiência começa a se transformar, no entendimento de Omote (2005), apenas posteriormente a década de 90 do recém terminado século, década esta marcada pelo princípio da inclusão, que coloca a necessidade de deslocar uma atenção que historicamente recaiu sobre o deficiente para o meio social, visto como segregacionista, mas passível de transformações projetivas que acolham da melhor maneira as pessoas com deficiência, possibilitando o pleno desenvolvimento das suas capacidades físicas e cognitivas.

---

<sup>1</sup>“A história do tratamento dispensado pelas sociedades aos seus deficientes confunde-se com a história das conquistas dessas sociedades em direção à melhoria na qualidade de vida das populações. Houve formas extremas de segregação praticadas em relação a deficientes, em épocas difíceis para a maioria das pessoas comuns. Os deficientes deixaram de ser abandonados à própria sorte, conquistando direito à vida. Iniciaram um longo percurso em direção à conquista do direito à vida digna e integral, abandonando os porões, asilos e grandes instituições residenciais. As crianças e jovens deficientes conquistaram direito à educação escolar, freqüentando a mesma escola ou até a mesma classe junto com alunos não deficientes” (OMOTE, 1999, p.4).

Claro está que este não é um movimento simples a ser concretizado, tampouco será materializado em um contexto temporal de pequeno alcance, pois como ressalta Omote (1993a), a construção de uma sociedade inclusiva implica a assunção de uma nova concepção de mundo, de homem e fundamentalmente, um novo entendimento sobre o caráter ontológico das múltiplas diferenças constituintes do gênero humano.

## Por falar em diferença....

A história da Humanidade revela, desde os tempos remotos, as mais variadas formas de se lidar com determinadas diferenças, alvos de alguma atenção especial, seja de temor e medo, seja de admiração e veneração. As mais variadas diferenças receberam os mais variados tratamentos no decorrer dos milênios. Condições que eram alvos de profunda abominação, podendo até levar o seu portador a formas extremas de exclusão ou de eliminação, podem, em outros tempos, tornar-se alvos de afeição e simpatia. Outras condições podem ser repudiadas em algumas comunidades e aceitas em outras, na mesma época, recebendo interpretações e eventualmente designações diferentes. A homossexualidade, a prostituição, a cegueira e a bruxaria são alguns desses exemplos. As terríveis cicatrizes e mutilações resultantes de luta em batalhas podem levar os seus portadores, em tempos de guerra, à posição privilegiada de heróis e a serem admirados e valorizados. Mas, em tempos de recessão e dificuldades, após o término da guerra, podem perder seus privilégios e sofrer segregação e exclusão (OMOTE, 2004, p.289).

Para Omote (1993a, 1996a, 2006) inexistente qualquer possibilidade de compreensão do ser humano desconsiderando o caráter construtivo de suas diferenças. Estas diferenças se edificam tanto ao nível biológico da variabilidade intra-espécies, como também da variabilidade inter-espécies, sendo as primeiras mais salientes que as segundas, pelo menos de um ponto de vista fenotípico e genotípico. Todo e qualquer animal possui seu próprio patrimônio genético que estabelece os limites de sua intervenção em relação à natureza.

Com base neste patrimônio genético, cada representante de determinada espécie se desenvolve a partir das relações que mantém com seu ambiente externo, as quais são assimiladas de distintas maneiras por cada ser vivo em particular, logo, mesmo os indivíduos pertencentes à mesma espécie guardam entre si profundas diferenças, sendo que, nas palavras de Omote (2006, p.252), “[...] quanto mais alta é a posição ocupada por uma espécie na escala filogenética de desenvolvimento, tanto mais podem ampliar-se as possibilidades de variabilidade intra-específica”.

Seguindo esta lógica indutiva, e um tanto quanto dedutiva, fica nítido em nossas retinas que nos seres humanos as diferenças se apresentam maximizadas, seja em termos quantitativos ou qualitativos, em relação a qualquer outro ser vivo considerado em especial. Não bastasse isso, no caso humano, além das diferenças biológicas sobejamente conhecidas, outras são edificadas quando nossa linha de desenvolvimento enfatiza os condicionantes sócio-culturais sobre os biológicos.

Desde então, não apenas nos adaptamos a natureza circundante, posto termos adquirido a faculdade de explorá-la teleologicamente, imprimindo nossa vontade sobre a conformação natural. Neste contexto, o homem passa a ser tanto produto como produtor da natureza, e suas diferenças, ao invés de trilharem uma rota normativa, se complexificam na dialética relação entre o natural e o cultural, por isso, para Omote (2006, p.253) “o homem é naturalmente cultural e culturalmente biológico.”

Baseado neste raciocínio, Omote (2006) destaca que as diferenças se distribuem de maneira complexa no homem, pois além daquelas existentes no plano intra-específico das espécies, é impossível relegar a segundo plano as diferenças relacionadas à raça, sexo, idade, cultura, classe social, religião, nível de escolaridade e, inclusive às condições geográficas do ambiente imediato.

A imensa maioria destas diferenças são perceptíveis a olhos nus e interpretadas dentro dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade da qual faz parte. Todavia, algumas diferenças recebem significados de descrédito e desvantagem social, não podendo mais ser interpretadas como variantes da norma. Muitas destas discrepâncias resultam de realidades sociais altamente desvantajosas e outras de condições constitucionais como anomalias genéticas, patologias congênitas e adquiridas, traumatismos e enfermidades, etc. “[...] É a esse tipo de diferenças que nos referimos quando falamos em deficiências.” (OMOTE, 1993b, p.148).

A utilização do termo deficiência não deve, de acordo com Omote (2004), ser confundida com a etimologia empregada para assinalar um distanciamento matemático em relação a um valor considerado normal ou médio, pois, em sentido estatístico, o gênio é tão ou mais desviante que o deficiente mental. O desvio materializado pela deficiência carrega de forma implícita uma situação de desvantagem e de prejuízo no que tange a realização de uma dada tarefa.

Para Omote (1993a, p.3), é evidente que existe uma expressiva diferença no comportamento ou no organismo da pessoa identificada como deficiente, porém, essa diferença pode ser tanto a causa como a consequência do “processo de identificação, reconhecimento e tratamento daquela pessoa como deficiente.” Nesta lógica conceitual, a referida diferença expressiva só adquire sentido de deficiência pelo fato de a sociedade valorizar determinada qualidade que nela está prejudicada, pois nenhuma diferença é vantajosa ou desvantajosa em si mesma, mas, apenas dentro de um contexto relacional arquitetado pela própria estruturação sócio-cultural-laboriosa no qual estamos circunscritos. Ou seja, a deficiência não existe como fenômeno independente, posto que se configura a partir de um arcabouço multifatorial e dialético intrínseco à dinâmica de visualização e de interpretação das diferenças.

O caráter multifatorial destas diferenças conjuntamente a uma educação historicamente binária produziu como consequência lógica a necessidade da criação de categorias para enquadrar (e a palavra é significativa) indivíduos singulares com base na adoção de um critério arquitetado em função de determinada diferença, ou melhor, de certo parâmetro normativo, em geral, estabelecido pelos grupos hegemônicos da sociedade. Estas categorias devem ser o mais genérica possível, visando incluir tanto os aspectos que as pessoas apresentam em comum, quanto uma gama de diferenças plausíveis até um determinado limite a partir do qual se estabelece uma nova categoria genérica.

Quanto mais acentuadas se tornam as diferenças, maiores são as quantidades de categorias definidoras de cada sujeito em particular. A categoria funciona como que uma barreira demarcatória dos seres humanos, abarcando limites e possibilidades destes se inserirem em relação ao meio circundante e, como tal, possuem as vantagens e desvantagens em propiciar um processo de desenvolvimento que pode ser tanto segregacionista (quando as diferenças são vistas como um entrave social), como libertário (quando algumas limitações são encaradas como passíveis de transformação após a ampliação das possibilidades de enraizamento social).

Os aspectos negativos da criação de categorias estão relacionados ao entendimento da deficiência como algo que pertence ao indivíduo (ele é o portador), a deficiência está marcada em seu corpo. Neste complexo, é edificado um conjunto de categorias desviantes para conceituar e definir o sujeito, que passa literalmente a representar o que sua deficiência caracteriza. Nas palavras de Omote (2004),

No manejo das categorias de desvios, as semelhanças entre os membros de uma mesma categoria bem como as diferenças entre os membros dessa categoria e os de outras categorias tendem a ser enfatizadas e exacerbadas. Ao mesmo tempo, as diferenças entre os membros de uma mesma categoria, bem como as semelhanças entre os membros dessa categoria e os de outras categorias, são negligenciadas. Desse modo, cria-se a ilusão de uma grande homogeneidade intracategorial e heterogeneidade intercategorial, o que pode justificar o tratamento relativamente padronizado e indiferenciado destinado a pessoas identificadas e tratadas como integrantes de uma mesma categoria de desvio, tratamento esse considerado especializado para essa categoria de desviantes, não servindo para atender a nenhuma necessidade de integrantes de outras categorias, as quais deverão dispor de outros tratamentos especializados, específicos para cada categoria. (OMOTE, 2004, p. 293)

Assim, por exemplo, a pessoa com deficiência física passa a ser, antes de mais nada, um deficiente físico. Seu problema o define e estabelece parâmetros identitários entre todos os demais sujeitos que apresentam tal característica de desvantagem social. Na esteira deste raciocínio, qualquer deficiente físico passa a ser visto como possuindo as mesmas necessidades e possibilidades, fato que justifica, por conseguinte, uma gritante padronização no atendimento a eles dispensado.

Concomitantemente, como retrata Omote (1996a), os referidos deficientes são interpretados como radicalmente distintos dos deficientes pertencentes a outras categorias, elemento este que tende a gerar uma falsa idéia de uniformidade da deficiência, levando seus sujeitos a desempenharem apenas papéis previstos para os membros de sua referida categoria (os serviços especiais direcionados aos deficientes incorrem muitas vezes neste erro crasso mediante ações estratificadas e unilaterais), ou seja, temos aqui um estreitamento nas possibilidades de desenvolvimento humano e a transformação da deficiência em uma barreira insuperável. Aqui, fica nítido o caráter prejudicial que acaba por assumir a categorização das deficiências, ou melhor, sua categorização biológica, na medida em que desconsidera a complexa arquitetura de relações sociais sobre o qual se estruturam as mais diversas deficiências.

Todavia, a categorização, quando mediada por outros elementos que não apenas os de ordem biológica, pode desempenhar um papel propulsor no desenvolvimento humano. Nesse sentido, Omote (2004) enfatiza o caráter profícuo exercido pelo estigma na sociedade moderna, uma vez que ele permite pensarmos em mecanismos (Braille, Língua Brasileiro de Sinais, carros adaptados, classes especiais, formação docente especializada, reestruturação do espaço arquitetônico,

dentre outras) que vão além daqueles fornecidos aos indivíduos ditos “normais”, posto que, em diversas situações, oferecer o mesmo acesso a todos os indivíduos também é discriminar. Em vista disso, nas palavras de Omote (1999)

[...] a sociedade inclusiva não pode ser construída, ignorando-se a infinidade de diferenças que as pessoas apresentam umas em relação a outras. Muitas dessas diferenças implicam inevitavelmente capacidades diferenciadas e, em alguns casos, limitações acentuadas em algumas delas, comprometendo visível e indelevelmente o desempenho de algumas pessoas. Muitas dessas diferenças requerem tratamento diferenciado, para que as oportunidades sejam efetivamente equivalentes para as mais variadas pessoas ou, na sua impossibilidade, seja reduzida a situação de desvantagem tanto quanto as limitações específicas permitirem. (OMOTE, 1999, p. 6)

De acordo com Omote (1996b), mais do que as diferenças biológicas, desde que estas não sejam negadas, são as distintas formas de apropriação e fruição sócio-cultural as responsáveis pela maximização da extensão das diferenças envolvendo os seres humanos. Neste verdadeiro universo ontológico, algumas diferenças, ao contrário do que postulam teorias pós-modernas, multiculturais ou adeptas do princípio da inclusão radical, não produzem quaisquer vantagens sociais, culturais ou funcionais, seja para seus portadores ou para aqueles que mantêm contatos dialógicos com eles, pois são diferenças incapacitantes. Essas diferenças limitam acentuadamente a prática de diversas atividades cotidianas, não sendo, para Omote (2006), variações do padrão de normalidade, já que:

Ser diferente pela posse dessas condições não pode ser tratado como normal, sob pena de não se combaterem os determinantes dessas condições. Ainda que (ou justamente porque) a presença de inúmeras patologias incapacitantes faça parte da vida normal de uma coletividade, todos os esforços devem ser envidados para reduzir a sua ocorrência ou, na sua impossibilidade, minimizar os seus efeitos deletérios. (OMOTE, 2006, p.255)

Com base nestes pressupostos, Omote (1996c) enfatiza que nem todas as diferenças presentes na retórica da inclusão (pois se trata mais de um discurso do que de uma prática hodiernamente) são necessariamente benéficas a todos os indivíduos envolvidos em um contexto histórico determinado, posto que algumas delas limitam sobremaneira qualquer possibilidade de contato e desenvolvimento dialógico. Todavia, estas se configuram como uma parcela ínfima das diferenças que acarretam desvantagens (por isso, são deficiências) em relação à forma como é estruturado o meio social e a audiência dele resultante.

Destarte, no mais das vezes, as deficiências, apesar dos obstáculos e possíveis impedimentos, não inviabilizam a participação das pessoas que as apresentem na produção e reprodução cultural da própria humanidade em questão, mesmo porque, para Omote (1986, 1988, 1990, 1991, 1995a, 1996b, 2004, 2006), a maioria delas é construída socialmente.

Não existe deficiência por si só como característica ou qualidade endógeno-orgânica referente à determinada pessoa. Omote (1997, 1990) ressalta que a deficiência apenas se materializa como tal mediante critérios adotados socialmente, critérios estes estruturados a partir do próprio meio social, das exigências estabelecidas pelas atividades cotidianas e pela forma com que os outros (audiência) interpretam e se relacionam com o referido desvio. Logo, os discursos sobre as deficiências não traduzem necessariamente suas características peculiares, mas, sim, interpretações dessas características, ou seja, a deficiência trata de uma questão antes política, que médica, psicológica ou educacional.

Aqui, a definição de deficiência perde seu caráter universal e passa a ser conceituada de forma contingencial, posto que alguém só é tido por deficiente em determinado contexto temporal, espacial e atitudinal. (OMOTE, 1996a).

Partindo desta perspectiva social da deficiência, Omote (1995b, 1996a, 2006) considera insuficiente qualquer estudo que tente compreender a deficiência centrando sua atenção nos limites corporais dos indivíduos, pois se faz premente no escopo analítico incluir a relação das outras pessoas como parte crucial desse fenômeno, as quais definem alguém como deficiente ou não deficiente. Isto posto, nas palavras de Omote (1994)

[...] A deficiência e a não-deficiência fazem parte do mesmo quadro; fazem parte do mesmo tecido-padrão. As pessoas deficientes, mesmo que sejam portadoras de alguma incapacidade objetivamente definida e constatável, não constituem exceções da normalidade, mas fazem parte integrante e indissociável da sociedade. (OMOTE 1994, p.69)

Com base nestes elementos, Omote (op. cit, *ibid*) destaca que uma teoria que se propõe ao estudo da deficiência deve também explicar como as pessoas se relacionam com a deficiência enquanto fenômeno social. Ou seja, significa que tal teoria “deve ser capaz de explicar também a não-deficiência, que não é dada como tal, mas é constituída socialmente através dos mesmos mecanismos

de construção social da deficiência”. Por isso, de acordo com Omote (1995a), o binômio segregação/integração do deficiente trata, na verdade, de um pseudo problema científico, pois

A questão não é segregar ou integrar o deficiente, mas é a criação e a administração de uma categoria de desvio na qual o deficiente é incluído. Mais do que olhar para o deficiente e examiná-lo detidamente para se compreender algo acerca da deficiência, é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e tratando-o distintamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias. (OMOTE, 1995a, p.60)

Convém ressaltar que com esta assertiva, Omote (1994; 1995a) não minimiza ou descarta os efeitos produzidos pela deficiência nas possibilidades de inserção social e na própria construção do psiquismo dos sujeitos que as possuem. Muito pelo contrário, pois a idéia do autor é exatamente a de complexificar criteriosamente a constituição da deficiência, cujo conceito necessita levar em conta uma gama de fenômenos, tais como os de natureza anátomo-fisiológicas, somato-psicológicas e psicossociais, resultantes da relação trifásica entre sujeitos/meio social/audiência.

Em função do caráter intrincado assumido pela deficiência na sociedade é que comportamentos idênticos podem ser cotejados por interpretações essencialmente díspares em contextos históricos desiguais. Logo, nem todas as características conceituadas como deficiências em certo contexto se estendem para outras realidades, posto que as mesmas não representam qualquer significado de desvantagem social. Contudo, estas colocações não minimizam o combate as condições que direcionam as pessoas a funcionarem de forma precária, como as profundas desigualdades sociais e a necessidade de prevenção de algumas moléstias, aliás, tal combate torna-se ainda mais acirrado quando as deficiências são encaradas como constructos sociais, pois como ressalta Omote (2006, p.266), “uma sólida proposta de inclusão, em todas as instâncias da vida coletiva, precisa buscar um esforço solidário entre o combate às mais variadas condições incapacitantes e o tratamento cidadão das pessoas acometidas por tais condições.”

Exatamente nesse sentido, Omote (1999), sublinha o conceito de inclusão como sendo um campo profícuo ao entendimento e ao trabalho com as múltiplas diferenças e também com as deficiências, na medida em que redireciona o foco de atenção do indivíduo para o meio, sendo que o pano de fundo desta

questão é estabelecido pela assunção dessa nova concepção de deficiência, a saber, a construção social da deficiência, a qual, sem ignorar as condições biológicas incapacitadoras, coloca a ênfase na significação imposta ao conceito de deficiência pela sociedade.

## Implicações do conceito social de deficiência

Para muitos o redirecionamento do entendimento do conceito de deficiência não produz quaisquer transformações na vida cotidiana das pessoas em situação de deficiência, todavia, não podemos esquecer, como retrata Omote (2003), que novos conceitos podem resultar em novas perspectivas de investigação científica e engendrar debates acadêmicos inéditos no seio da sociedade, além é claro de possibilitar uma gama de serviços mais democráticos e fraternos que os anteriormente propostos ou estabelecidos. Uma amostra da veracidade de tal apontamento pode ser percebida na transformação do tratamento destinado aos deficientes a partir do paradigma da inclusão, cujo foco está centrado em uma concepção social da deficiência.

Somente posteriormente a este acontecimento, o campo de estudo sobre as deficiências passa a ser norteado por outras correntes teóricas que não aquelas oriundas das ciências naturais. Este fato possibilitou-nos a visualização da deficiência não apenas como uma característica pertencente a determinado indivíduo, mas, sim, como um complexo constituído pelo sujeito, meio social e audiência.

Como conseqüência lógica, os serviços que atendem as pessoas com deficiência também sofreram alterações significativas, uma vez que foram obrigados a se transformar com vista a fornecerem as máximas possibilidades de desenvolvimento a estes indivíduos. Além disso, novos locais, antes restritos, são abertos às pessoas com deficiências posteriormente ao acirrado debate promovido pelos postulados da inclusão, dentre os quais, podem ser citados o mercado de trabalho, as escolas e salas de aula regulares, os espaços esportivos (cuja paraolimpíada é apenas o reflexo mais ilustrativo), e vários outros não citados neste momento.

Destarte, não podemos entender a reflexão analítica sobre a construção social da deficiência como a socialização organicista desse fenômeno. Entender a deficiência como social não pode implicar na subestimação dos componentes biológicos presentes na arquitetura da deficiência. Talvez, embora não dito, os autores que interpretam a deficiência como um fenômeno socialmente construído, tais como Omote (1986, 1988, 1990, 1991, 1995a, 1996b, 2004,

2006) e Goffman (1980), entre outros, objetivaram materializar a difundida tese de Lênin sobre a curvatura da vara (1979), que estabelece que em determinadas situações históricas altamente alienantes (e acreditamos que a visualização da deficiência na sociedade seja uma delas), não basta apenas recolocar as relações componentes de determinado fenômeno sob parâmetros equitativos.

Às vezes, para Lênin (1979) é importante analiticamente extrapolar o fenômeno para o outro lado, curvar a vara, intuindo que após esse movimento elíptico possamos finalmente compreender sua gênese e desenvolvimento. Logo, a interpretação da deficiência como um fenômeno socialmente construído deve ser interpretada não no sentido de obnubilar os componentes biológicos de sua constituição, mas, sim, como uma tentativa de reconfigurar uma relação historicamente enviesada pelo prisma biologicista e cartesiano.

Dito isto, não restam dúvidas de que o imperativo de uma sociedade em ser inclusiva justifica-se não só pela heterogeneidade em sua constituição, mas fundamentalmente pela heterogênea e desigual distribuição de recursos, riquezas e possibilidades de fruição cultural aos mais diversos seres humanos (OMOTE, 2006). Por isso, a inclusão, mais do que uma filosofia, é um imperativo ético, político e moral do qual não podemos nos omitir. Concluímos o texto na expectativa de que os elementos por nós apontados possam servir como fontes de reflexão e crítica sobre o campo da Educação Especial, e os fenômenos da inclusão e da construção social da deficiência, objetivando contribuir para um debate acadêmico recém iniciado nesta área, cujo princípio teleológico está orientado para a promoção das máximas possibilidades de fruição e apropriação cultural a todos os seres humanos, independentemente de suas diferenças.

---

**Resumo:** Objetivamos com este texto tecer comentários acerca do processo de construção social da deficiência, ressaltando sua gênese histórica e as implicações derivadas de tal constructo analítico, cuja interferência se dá tanto em termos teóricos como práticos. Para tanto, estudamos criteriosamente os artigos publicados por Sadao Omote em periódicos até 08/07/2009, posto que o referido autor trata-se de um dos principais ícones da dita concepção de deficiência no campo da Educação Especial, destacando suas principais idéias e pressuposições. Por fim, ressaltamos que o entendimento da deficiência como socialmente construída não implica na subestimação dos componentes biológicos presentes em sua arquitetura. Logo, a interpretação da deficiência como um fenômeno socialmente construído deve ser interpretada não no sentido de obnubilar os componentes biológicos de sua constituição, mas, sim, como uma tentativa de reconfigurar uma relação historicamente enviesada pelo prisma biologicista e cartesiano.

**Palavras chave:** Educação Especial; construção social da deficiência; inclusão.

**Abstract:** Aim with this text comment about the process of social construction of disability, emphasizing its historical genesis and the implications derived from this analytical construct, whose interference occurs in both elements, theoretical and practical. Thus, we studied carefully the articles published in journals by Sadao Omote until 08/07/2009, as the author is a major icons of the actual concept of disability in the field of Special Education, emphasizing its main ideas and presupposed. Finally, emphasize that the understanding of disability as socially constructed does not imply in the underestimation of the biological components in their architecture. Therefore, the interpretation of disability as a socially constructed phenomenon should not be interpreted to abscond the components of their biological constitution, but as an attempt to reconfigure a relationship historically biased by biological and Cartesian perspectives.

**Keywords:** Special Education; the social construction of disability; inclusion.

## Referências

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

LÊNIN, V. I. Obras escolhidas: Vladimir Ilich Lênin. Instituto de Marxismo-Leninismo (Trad.). São Paulo: Alfa - Omega, 1979.

OMOTE, S. Estereótipos A Respeito de Pessoas Deficientes. Didática, São Paulo, v. 22, p. 167-180, 1986.

OMOTE, S. Alguns Resultados de Estudos de Estereótipos A Respeito de Pessoas Deficientes. Vivência, São José (SC), v. 4, p. 2-6, 1988.

OMOTE, S. A Estigmatização de Deficientes e Os Serviços Especializados. Vivência, São José (SC), v. 5, p. 14-15, 1989.

OMOTE, S. Aparência e Competência Em Educação Especial. Temas em Educação Especial, São Carlos, v. 1, p. 11-26, 1990.

OMOTE, S. Reconhecimento de Estereótipos A Respeito de Pessoas Deficientes. Didática, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 139-147, 1991.

OMOTE, S. As Perspectivas de Estudo das Deficiências. Vivência, São José (SC), v. 13, p. 3-4, 1993a.

OMOTE, S. Atratividade Física Facial e Percepção de Deficiências. Didática, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 115-124, 1993b.

OMOTE, S. Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. A Integração do Deficiente: Um Pseudo-Problema Científico. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 2, p. 55-62, 1995a.

OMOTE, S. Ensino comum/ensino especial: formação e atuação do professor. Cadernos da Ffc, Marília, v. 4, n. 2, p. 47-52, 1995b.

OMOTE, S. Perspectivas Para Conceituação de Deficiências. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996a.

OMOTE, S. Integração do deficiente na escola. Boletim do Coe, Marília, v. 1, p. 22-27, 1996b.

OMOTE, S. Dificuldades e perspectivas para habilitação em Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 137-145, 1996c.

OMOTE, S. Atratividade física facial e prognóstico. Psicologia Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 13, n. 1, p. 113-117, 1997.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. Ponto de Vista, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

OMOTE, S. Algumas tendências (ou modismos?) recentes em Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 9, n. 1, p. 25-38, 2003.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. Perspectiva (Florianópolis), v. 24, p. 251-272, 2006.

Recebido em setembro de 2009

Aprovado em outubro de 2009

# Direito à educação para o deficiente: garantia ao exercício efetivo da cidadania e profissionalização

*The right to education for the deficient: a guarantee for the effective exercise in citizenship and professionalization*

---

**Maurinice Evaristo Wenceslau**

é Doutora em Direito das Relações Sociais, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Professora-pesquisadora da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. maurinice@uol.com.br

## Considerações introdutórias

Esse texto expõe algumas análises que estão sendo construídas em pesquisa, ainda não finalizada. Destacamos dessas análises, aquela que coloca em tela a eficácia da norma constitucional com relação ao Direito à educação, traçando uma trajetória histórico-jurídica das formas de assegurar direitos, nas diferentes Constituições Federais no Brasil e na legislação infra-constitucional aos sujeitos diferentes, principalmente, os direitos educacionais e de exercício da cidadania.

Para tanto, busca-se desvelar como o Direito à educação está formulado ao longo da história das Constituições brasileiras, na legislação infra-constitucional e doutrina sobre o tema, como a modalidade com maior dificuldade de interlocução com os direitos garantidos aos demais cidadãos, talvez porque o Estado não se encontra em condições de atender uma clientela tão específica.

A educação como direito inalienável do cidadão, impôs ao Estado o dever histórico de oferecê-la gratuitamente, para que fosse acessível a todos. Nesse sentido, o Direito à educação sempre esteve inserido em uma perspectiva mais ampla dos direitos a cidadania.

Destaca-se que, o Direito à educação vem historicamente sendo compreendido não somente pela sua dimensão individual, mas também pela social, pois a formação de cada cidadão contribui para o desenvolvimento econômico, político e social de

toda a sociedade. Ganha proporção, no caso dos indivíduos deficientes que, são considerados incapazes de assegurarem por si próprios, no todo ou em parte, as necessidades da vida individual, passa a ser uma questão fundamental, a luta em favor da igualdade na lei e na sociedade e contra a discriminação.

Os Direitos Fundamentais nunca foram tão discutidos pela sociedade civil, assim como os valores da igualdade, liberdade e da justiça social, como no final do século passado e no início deste: “[...] a idéia de igualdade conduz ao debate, ainda aceso, entre os defensores da igualdade de chances e de resultados, que só poderá se tranqüilizar no bojo da reflexão sobre cidadania”. (TORRES, 2001, p 245)

Diante desse contexto, para exposição de nossas análises, passamos a operar aproximações histórico-jurídicas as formas de assegurar a educação como direito inalienável do cidadão, estabelecendo à norma constitucional a imposição de oferecê-la gratuitamente, com qualidade, diferenciada e acessível a todos os cidadãos, como expressão de valorização da igualdade.

### *O exercício da cidadania como efetivação do estado democrático de direito*

Relevante no Estado moderno o aperfeiçoamento do relacionamento entre a administração da sociedade política e o cidadão. Segundo Farah (2001, p.04) cidadania pode ser definida como “[...] o estatuto que rege, de um lado, o respeito e a obediência que o cidadão deve ao Estado e, de outro lado, a proteção e os serviços que o Estado deve dispensar, pelos meios possíveis, ao cidadão.”

O exercício da cidadania possibilita exigir do Estado os seus direitos. O bom relacionamento entre cidadão e o Estado sustenta a organização social democrática, visando principalmente atender suas necessidades básicas com qualidade.

A realização dos ideais de cidadania tem um roteiro prioritário: justiça social com o acesso a todos aos bens úteis à felicidade do cidadão. O que equivale a dizer da vantagem da livre participação de todos na criação de mecanismos políticos pelos quais o maior número de cidadãos possa participar das decisões do interesse público. Ou ainda o pluralismo pelo qual as diferenças, em todas as formas sejam respeitadas, em prol da convivência pacífica. A solidariedade em que a relação entre os cidadãos, embora sobre interesses diferentes, permita a recíproca colaboração e o desenvolvimento sustentado, em que todos participem e se beneficiem do desenvolvimento científico e tecnológico com igual oportunidade. (FARAH, 2001, p. 4)

A cidadania é um processo educativo, fruto da cultura estabelecida pela experiência de todos os cidadãos. Essa participação forma o objetivo democrático, quanto mais informados e participativos, maior a possibilidade de resolver, a contento, os seus conflitos no interior da sociedade.

Na modernidade, o cidadão não pode ser isoladamente responsável, impondo assim a necessidade de debates, os quais necessitam de participação pública e, principalmente, de informações que orientem a sua atuação. Sendo assim, investindo na educação da criança e do adolescente de forma indireta se esta despertando a necessidade do exercício da cidadania. Com as discussões que a escola pode e vem oferecendo poderá ser constituída uma sistematização de informações que possibilite a compreensão da organização estatal que, somada à notícia oferecida, por imprensa livre e responsável, ter-se-ia de forma incisiva a atuação dos cidadãos.

No sentido acima exposto, a sociedade política toma consciência da necessidade de desenvolver política adequada e permanente às pessoas portadoras de deficiências ou limitações funcionais, por meio de terapias e serviços que possibilitem a eles se tornarem útil à sociedade e usufruir de benefícios oferecidos como: educação adequada às suas necessidades, saúde, informações profissionais e lazer.

## Antecedentes históricos do direito à educação

O Direito à educação apareceu pela primeira vez, na Carta Imperial Brasileira de 1824, quando se determinou que a instrução primária fosse gratuita (Art. 179, XXXII). Entretanto, em Constituição posterior, de 1891, tal previsão desapareceu, ficando apenas a obrigatoriedade do ensino de natureza laica (Art.72).

Como observa Boaventura, no prefácio da obra de Costa (2002, p.07): “De qualquer modo, a Educação se encontra bastante distante, e o Poder Judiciário compõe-se com os outros Poderes no controle público da educação”.

Somente no texto Constitucional de 1934 surgiu o reconhecimento maior ao Direito à educação, sendo estabelecido que “[...] é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (Art.149). Destaca-se que os textos constitucionais posteriores passaram a reservar um Capítulo dirigido ao Direito à educação.

Na Carta Magna de 1946 ficou delegada à União a competência para legislar sobre os fundamentos e políticas sociais de educação (Art. 5º, XV, d) e estabelecidos os procedimentos para educação no Título VI, Capítulo II.

Com esta previsão constitucional Costa (2002, p.08), frisa ser “Em todo esse envolver é consciente a busca de se adequar a educação às necessidades sociais pela legislação como expressão das políticas públicas. As leis educacionais passam a ser instrumentos de políticas coercitivas e obrigatórias na ausência de outros expedientes mais condicionantes, eficientes e efetivos”.

A União objetivando garantir a educação inspirada nos princípios da liberdade e de solidariedade, editou, em 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o nº 4024. Este texto legal buscou estabelecer no seu artigo 1º, metas para a educação, como a compreensão dos direitos e deveres do cidadão, do Estado, da família e dos Grupos organizados da comunidade, bem como o respeito às liberdades fundamentais do homem, a unidade nacional e solidariedade internacional e o repúdio as manifestações de preconceitos de classe, raça, convicções filosóficas, políticas ou religiosas. Ainda pretendeu preparar os cidadãos para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos e a preservação do patrimônio cultural. Já no artigo 2º, ficou garantido o direito a educação a todos e, de responsabilidade da família e da escola, podendo ser assegurado pelo poder público e pela iniciativa particular (Art.3º), que tinham cadeiras nos Conselhos estaduais de educação.

A educação diferenciada foi prevista, no Art. 88, utilizando a expressão “educação de excepcionais”, devendo ser enquadrada no “sistema geral de educação”, estabelecendo como objetivo a integração. Para implementá-la eficiente, pela iniciativa privada, deveriam os poderes públicos despende tratamento diferenciado oferecendo bolsas, empréstimos e subvenções (Art.89).

Em 31 de março de 1964, com um movimento político-militar foi deposto o presidente João Goulart e eleito indiretamente, pelo Congresso Nacional, um novo Presidente da República, o Marechal Castello Branco. O novo Presidente determinou a elaboração de novo texto constitucional, que foi aprovado pelo Congresso em 24/01/1967 que entra em vigência em 24/03/1967.

Neste texto Constitucional, de 1967, foi previsto no Art. 168, “[...] a educação direito de todos e será dada no lar e na escola [...]”. Somente com as alterações ocorridas pela emenda nº 1, em 17/10/1969, é que os Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica, utilizando dos Poderes

conferidos pelos Atos Institucionais<sup>1</sup> nº 05 e 16, considerando que o Poder Executivo ficava autorizado a legislar “sobre todas as matérias” é que foi elevado ao Estado o dever em oferecer a educação (Art.176).

Em 1968, com a implementação da Lei nº 5540, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, motivada por ações imediatas e originada pelo acúmulo de pressões, essencialmente das camadas médias, a favor da ampliação das possibilidades de acesso à Universidade. Como observam PELEGRINI e AZEVEDO (2006)

No tocante a educação o governo militar orquestrou uma série de ações que buscavam, em síntese, adequar a política e a organização educacional às determinações econômicas. Assim, o conjunto de medidas tomadas no período refletiu a intenção velada de criar um instrumento de controle e de disciplina sobre a comunidade estudantil e o operariado, possíveis opositores ao regime, a fim de garantir a ampliação da gestão de capital dos grupos hegemônicos que constituíram o apoio civil ao golpe, nomeadamente alguns setores da burguesia nacional e grupos estrangeiros. (PELEGRINI e AZEVEDO, 2006, <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=45>).

Com autorização constitucional, em 11 de agosto de 1971, foi editada a Lei nº 5692, atualizando as diretrizes e bases da educação nacional, com o objetivo geral previsto no seu Art. 1º como sendo o de “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Destaca-se que este texto legal foi adequado ao modelo pretendido pelo regime militar de controle dos universitários, identificados como o grupo oponente a instituição deste modelo de organização estatal.

A lei nº 5692/71 completa o ciclo de reformas educacionais geradas com o intuito de efetuar o ajustamento necessário da educação nacional à ruptura política orquestrada pelo movimento de 64. Com a nuance de efetivar-se em uma conjuntura política caracterizada pelo ápice da ideologia do “Brasil-potência”, no qual o regime militar havia se consolidado, eliminando as resistências mais significativas, e adquirido um discurso magnífico na exaltação do sucesso do seu projeto de manutenção do poder. Nesse sentido, o enunciado contido no

---

<sup>1</sup>Ato Institucional é “Espécie de ato instrumental de governo, de caráter discricionário, que é justificado pela oportunidade ou conveniência do momento político em que é gerado, ou seja, nas crises constitucionais que se seguem às revoluções e golpes de Estado”. (MELO, 1978a, p. 9).

texto de lei não só continha um tom triunfante, como demonstrava a intenção de manutenção do status quo no âmbito educacional, necessário a perpetuação do “bem-sucedido” modelo sócio-econômico. (PELEGRINI e AZEVEDO, 2006, <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=45>).

Em relação aos alunos portadores de deficiências físicas ou mentais, os superdotados e os com atraso, quanto a sua idade houve a conquista da possibilidade de tratamento especial observada às normas fixadas pelos Conselhos de Educação (Art. 9º).

O governo militar permaneceu até o período da redemocratização, em 1985, sendo que: “A abertura política ampliou-se com a concessão de anistia aos acusados ou condenados por crimes políticos, com o restabelecimento do pluripartidarismo e com o movimento pelas eleições diretas (“Diretas Já”). Em 1985, com a eleição de Tancredo Neves, encerrou-se o período do governo militar” (COSTA, 2002, p.18).

A liberação da ditadura militar e o encaminhamento para a democratização do Estado refletiram de forma incisiva na política direcionada à educação, sendo aprovadas alterações ao texto constitucional da época, estabelecendo a implementação de financiamentos à educação, melhorias nas condições sociais e econômicas para todos os cidadãos e, principalmente, para os deficientes. Estas melhorias influenciaram na escolha dos representantes, quando da eleição da Assembléia Nacional Constituinte, e na elaboração do texto da Constituição Federal, que foi entregue ao povo brasileiro, em 05 de outubro de 1988.

No texto dessa Carta Constitucional a educação passa a ser Direito Social, revestindo-se do caráter de universalidade, sendo estabelecida a partir do artigo 205 até o 214 da Carta Magna de 1988. Deveriam ser estruturada e incentivada pelo Estado, com a colaboração da sociedade, objetivando a redução das desigualdades sociais e regionais.

## **Os direitos a educação e profissionalização das pessoas portadoras de deficiência na legislação vigente**

A proteção das pessoas com deficiência é explicitada já nos princípios fundamentais da nossa Carta Magna vigente, nos artigos 1º ao 4º, que são cidadania, dignidade da pessoa humana, construir sociedade livre justa e solidária, erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem quaisquer preconceitos.

Esses princípios demonstram a preocupação do legislador, que objetivando evitar a marginalização social dessas pessoas, prevê a sua habilitação, a reabilitação e a integração à vida comunitária promovida pela assistência social, independente de contribuição para seu exercício (Art.203, IV da CRFB).

Somada a esses princípios encontra-se o princípio da igualdade, no Art. 5º da norma constitucionalizada, que trata da isonomia formal. Importante, então, diferenciar a igualdade formal, ou seja, “todos são iguais perante a lei”, na sua literalidade, no sentido de que a lei e sua aplicação tratam a todos igualmente, sem levar em conta as distinções de grupos, da igualdade material. Em outras palavras, a possibilidade da lei fazer algumas distinções para atender ao interesse público.

A Constituição da República Federativa do Brasil vigente procura aproximar os dois tipos de igualdade, na medida em que não se limita ao simples enunciado da igualdade perante a lei, mas o distingue, para impedir a discriminação, estabelecendo que haja igualdade de paga e igualdade de oportunidades na contratação (Art.7º, XXX e XXXI).

Necessário se faz, assim, a aplicação do princípio constitucional da igualdade, às pessoas portadoras de deficiência, levando-se em consideração a natureza de cada diferente espécie de “deficiência”. Por conseqüência da busca da igualdade, o comportamento social deverá manter padrões de homogeneização, ou seja, o sujeito terá que se integrar ao que já foi estabelecido.

Como bem observa Araújo (1996, p.20) “[...] a falha, a falta, não se situa no indivíduo, mas em seu relacionamento com a sociedade. O indivíduo portador de deficiência quer por falta, quer por excesso sensorial ou motor, deve apresentar dificuldades para seu relacionamento social”.

Em princípio, o intérprete da norma constitucional deve dar a ela o máximo de eficácia. Eficácia essa, que segundo Diniz (1998, p.37) seria “[...] a qualidade da norma vigente (sentido estrito) de ter a possibilidade de produzir, concretamente seus efeitos jurídicos, não só em suas relações inter-normativas, como também relativamente à realidade social, aos valores positivos e ao seu elaborador e destinatários [...]”

Quando a Constituição brasileira vigente estabeleceu programas, ao invés de regular, direta e imediatamente o assunto, limitou-se a lhes traçar os princípios, visando à realização dos fins sociais do Estado, impondo a espera pelas normas

infraconstitucionais para dar efetividade à política estatal a ser desenvolvida, impossibilitando a sua cobrança de forma específica.

Acresce-se à política governamental a necessidade de serem desenvolvidas medidas especiais de proteção às pessoas, as instituições, os bens, as culturas e o meio ambiente, que não contrariem os anseios dos povos interessados e que não discriminem os direitos à cidadania (art. 4º CRFB).

Com o objetivo de materializar a prestação de serviços do Estado e possibilitar ao cidadão o alcance do objetivo da sociedade política que é o bem comum, a norma Constitucional vigente estabelece em seu artigo 205, ser a educação direito de todos e dever do Estado e da família.

Araújo e Nunes Júnior (2001, p.386) observam que: “Não obstante ter iniciado a matéria com a declaração de um direito tão amplo como a educação, na verdade os próximos artigos restringem-se mais ao direito ao ensino e à educação escolarizada formal, pois é esta parte da educação que reclama uma maior atuação estatal.”

Destaca-se que a educação, segundo Diniz (1998, p.264), consiste em uma “Ação ou efeito de desenvolver, gradualmente, as faculdades intelectuais, espirituais, físicas e morais do ser humano, garantindo constitucionalmente como um direito social”.

Com o intuito de cumprir o compromisso assumido de desenvolvimento o Estado deverá elaborar plano plurianual, por determinação do artigo 214 da Lei Maior, visando a articulação e o desenvolvimento do ensino, com integração das ações do Poder Público, buscando erradicar o analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Este plano se fundamentará nos princípios da igualdade de condições não só para o acesso como também o de permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o seu saber; pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; coexistência de instituições públicas e privadas; gratuidade de ensino em estabelecimentos do Estado; valorização dos profissionais do ensino, garantindo planos de cargos e carreiras, com piso salarial profissional e ingresso por concurso público de provas e títulos; gestão democrática do ensino público e garantia de padrão de qualidade (Art.206 da CRFB).

Segundo Araújo e Nunes Júnior (2001, p.386) o artigo 206 da Constituição “[...] contempla a principiologia do ensino, princípios ricos, pródigos em cientificidade e largos em seus objetivos, que servirão de vetores para toda atividade legislativa, administrativa e judiciária, não podendo nunca qualquer um dos titulares dessas atividades agir em desacordo com tais princípios.”

O Estado, então, visando garantir o direito à educação, segundo o artigo 208 da CRFB, o efetivará por meio do

a) ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; b) progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; c) atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente nas redes regulares de ensino; d) atendimentos gratuitos em creches e pré-escolas as crianças de zero a seis anos de idade; e) acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; f) oferta de ensino noturno regular, adequado as condições do educando; g) oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se as que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; h) atendimento ao educando no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; i) padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento de ensino-aprendizagem. (DINIZ, 1998a, p.264)

Também o legislador eleva a norma constitucional o princípio da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das Universidades, vinculado ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, podendo recorrer para tanto da contratação de mão-de-obra estrangeira, promovendo, assim, o intercâmbio entre os diferentes Estados (Art.207 da CRFB).

Todo o sistema de ensino público, federal, estadual ou municipal, se propõe no texto constitucional (Art. 211) em regime de colaboração. Entretanto, deverá ocorrer atuação prioritária dos Municípios no ensino fundamental e educação infantil e dos Estados-membros e Distrito Federal no ensino fundamental e médio. Para possibilitar essa exigência vincula a receita de impostos, obrigando a aplicação mínima de 18%(dezoito por cento) pela União, 25%(vinte cinco por cento) pelos Estados-membros e Municípios. Com o descumprimento poderá ocorrer a intervenção dos Estados-membros nos Municípios (Art.35, III da CRFB) e da União nos Estados-membros e Distrito Federal (Art.34, VII da CRFB).

Em regra, essa receita vinculada é destinada às escolas públicas (Art.213 da CRFB), podendo ser direcionadas às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que não tenham finalidade lucrativa e apliquem em educação. Também, ocorrerá o direcionamento de parte das receitas às bolsas de estudos e financiamento de projetos de pesquisa e extensão. Foi ainda, com relação a receita vinculada, criado um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério que será distribuído proporcionalmente entre cada Estado e Município, observando o número de alunos nas redes de ensino fundamental.

O texto constitucional fixou alguns conteúdos mínimos objetivando a formação básica comum, o respeito à cultura e os valores artísticos do povo brasileiro. Exige o ensino em língua portuguesa e assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, facultando o ensino religioso (Art.210 da CRFB).

Poderá também ser delegada à iniciativa privada a função de oferecer ensino, entretanto sob o controle do Estado, tendo que cumprir as normas gerais da educação nacional e mediante autorização e avaliação de qualidade (Art.209 da CRFB).

O artigo 208 da Constituição Federal reconhece em seus parágrafos que o ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e em não ocorrendo o seu oferecimento ou o oferecimento sendo sem qualidade acarretará responsabilidade da autoridade competente.

Destaca-se que o texto constitucional segue a inspiração da Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948 e a tendência mundial de garantir a democratização da educação, que irá transparecer em 1990 com o compromisso assumido pela comunidade internacional na “Conferência Mundial sobre Educação para todos”.

Somente em 1994, como conseqüência de todas estas reivindicações, é que foi elaborada a “Declaração de Salamanca”, que reafirma a necessidade de uma escola democrática para atender todos os cidadãos, independente de sua condição física, social, raça, origem, orientação sexual, trabalho e idade. Recomenda ainda, que as escolas se adaptem as diferenças de necessidades dos alunos.

Com esta política de inclusão e democratização do espaço escolar é que, em 20 de dezembro de 1996, entra em vigência a segunda Lei de Diretrizes

e Bases da educação nacional brasileira (nº 9394), revogando os textos das leis nº 4.024/61 e 5.540/68 e 5.692/71, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Prevê que a educação abrangerá os processos formativos dos diferentes grupos sociais, como a família, das instituições de ensino e pesquisa, dos movimentos sociais, no ambiente de trabalho, entre outros vinculando-se ao mundo do trabalho e a prática social.

O cidadão terá direito, segundo a vigente lei, a educação fundada nos princípios da liberdade, solidariedade, preparando-os para o exercício da cidadania e para o trabalho. No artigo 3º estabelece que o ensino será ministrado nos princípios da:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Com relação a educação especial, a vigente lei, prevê que preferencialmente deverá ser oferecida na rede regular de ensino pública, com atendimento diferenciado para atender as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais. Entretanto, prevê o atendimento por instituições especializadas, quando não for possível sua integração nas classes do ensino regular pública (Art. 58).

Importante ressaltar que, o ensino diferenciado para os portadores de deficiência será oferecido preferencialmente pelas redes de ensino Público, como mencionado no Art. 208 da CRFB e no Art. 58 da LDB, deve ser interpretado como prioridade (DINIZ, 1998a, p.687) ou como primazia na colocação (SILVA, 1963, p. 1202) o que não exclui a possibilidade de ser oferecida pela rede de ensino privado.

Fica assegurado, no Art. 59, o atendimento as pessoas portadoras de deficiência por currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, adequados considerando às diferentes necessidades; prazos adequados as suas necessidades de aprendizado para integralizarem os seus cursos; profissionais capacitados ao atendimento especializado, possibilitando

acompanhamento para que ocorra a integralização as turmas regulares; qualificação de sua mão-de-obra, com política adequada para que ocorra sua inserção no mercado de trabalho; e acesso aos programas sociais.

Apesar da intenção da legislação constitucional e infraconstitucional toda organização educativa objetiva o desenvolvimento da pessoa, com o seu real preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, a profissionalização tem sido amplamente discutida pelas instituições representativas, pois o trabalho constitui a via para minorar os problemas desses indivíduos.

## **Exercício da cidadania e qualificação para o trabalho das pessoas com deficiência**

A produção e a integração crescentes de processos e tecnologias têm gerado grandes mudanças no perfil da demanda de competências para a atividade laboral. Cada vez mais, existe demanda por capacidade de adaptação às inovações incrementais de tecnologia e de organização do trabalho, por atitudes flexíveis de polivalência, de adaptação a desafios, de trabalho de equipe, de predisposição à aprendizagem contínua.

Esse quadro tem certamente aumentado os desafios do complexo multi-institucional de educação e de formação profissionalizante. Os serviços profissionalizantes são considerados parte do processo de formação para o treino de habilidades e comportamentos que preenchem os requisitos no mundo do trabalho, no qual terão direitos e deveres.

O Estado e as instituições educacionais têm responsabilidade fundamental, como em toda democracia capitalista, em aumentar a empregabilidade dos seus alunos, por meio de adaptação curricular, que considere questões tanto de acesso ao emprego quanto de manutenção nele.

Em qualquer Estado, o sistema educacional, para ser eficaz, tem de cumprir, em relação aos alunos o triplo papel de: proporcionar-lhes pelo menos um patamar mínimo de apoio social e pedagógico orientador necessário para mantê-los na escola; educá-los de forma a responder às mudanças de prioridades de conhecimento científico e tecnológico; e ajudar a inseri-los no mercado de trabalho.

As escolas passam, então, a ter papel fundamental não apenas na qualificação dos alunos, como também nas negociações no sentido de obter

conquistas legais de garantia de educação e, por conseqüência, trabalho. Como expõe César Pereira da Silva Machado Júnior (2003, p.26), "[...] do o amplo aspecto que a cultura pode significar, como a totalidade da experiência humana, e o que distingue de todos os demais animais, essa mesma cultura vai ingressar na escola sob um aspecto reduzido, reelaborado, selecionado, para adequar-se aos currículos escolares, e é esse conteúdo que será transmitido às novas gerações."

Há de se observar que o Estado, responsável pelo preparo das pessoas com deficiência, enfrenta sérios problemas de gestão social na sua estrutura, impossibilitando o atendimento de condições dignas à população em geral, como esclarece Paul Singer (1999, p.55):

A gestão social abrange uma grande variedade de atividades que intervêm em áreas da vida social em que a ação individual auto-interessada não basta para garantir a satisfação das necessidades essenciais da população. Estas áreas são bastante diferenciadas, indo desde o abandono de crianças e de idosos por parte dos familiares, a falta de abrigo para indigentes e enfermos físicos ou mentais, até a exclusão temporária ou definitiva da produção social de pessoas aptas ao trabalho e necessitadas de renda.

É irrefutável a idéia de que os Estados capitalistas passam por crise de trabalho, manifestada pela taxa, cada vez mais crescente, de desempregados, levados à exclusão social.

Desníveis brutais de renda, de escolaridade, de saúde, de nutrição, de oportunidades continuam a separar os homens. Irrompem onde antes havia padrões invejáveis de equidade, penetrando pelas fendas da ordem social, encarapitados nos ombros de desempregados, de desprotegidos, de migrantes. Cristalizam-se e ganham inédito aprofundamento em países historicamente desnivelados e que há décadas vivem na expectativa do início de uma era de maior justiça social. A desigualdade alarga-se por conta da reprodução exaustiva do passado, por efeito de violências da revolução tecnológica, ou como conseqüência da combinação de ondas do passado e do futuro. (NOGUEIRA, 1999, p.73)

Como exigir desse mesmo Estado tratamento diferenciado aos indivíduos com deficiência? A educação é, então, o principal veículo de oportunidades para o desenvolvimento de Estado capitalista, "[...] e, obrigatoriamente, deveria ter na diversidade de desenhos culturais da nossa sociedade a alternativa e o ponto de partida para realização do pleno e integral desenvolvimento da nação brasileira". (ROCHA, 1999, p. 218).

Assim, se o ensino idealizado para os não deficientes for implementado, sem adequações, transformações, reflexões e reformulação coletiva sobre a sua importância dentro do grupo, não levará à sua autonomia. O objetivo maior, com esse ensino diferenciado é a possibilitar a igualdade de tratamento previsto na norma constitucional e a reprodução das condições de trabalho do mercado competitivo, para que assim os deficientes possam ser preparados de forma condizente com as exigências desse mercado.

Observa-se que o preconceito existente com relação a esses indivíduos solidifica ainda mais a idéia de que eles são improdutivos, levando à conclusão, clara ou disfarçada, de que mesmo habilitados, não conseguirão integrar o mercado de trabalho, ocasionando isolamento, já que lhe foi retirado o direito de participar com igualdade.

Nesse sentido, como poderoso instrumento de inclusão social, surgem as chamadas **ações afirmativas**. Tais ações constituem medidas especiais e temporárias, que buscam: "... remediar a discriminação a determinado grupo social; acelerar o processo de igualdade, como o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis ou desfavorecidos, tais como as minorias étnicas e raciais, as pessoas portadoras de deficiência, dentre outros grupos". (MELO, 2004b, p.22)

A sociedade tenta auxiliar, sem muita afinidade com o assunto, por meio do desenvolvimento de práticas caritativas, com as quais novamente as pessoas enxergam os deficientes como objeto e não como sujeito de direitos, e os sujeitam a situações paternalistas, observadas na evolução da sociedade.

Dessa forma, cada sociedade teve e tem valores essenciais em sua evolução, podendo não coincidir com as demais, tanto no âmbito espacial como no territorial. Na realidade, os princípios espelham a evolução política, histórica e cultural de cada agrupamento. A ordem jurídica dá aos princípios fundamental importância, muito embora seu conteúdo não seja estático e idêntico.

O Estado, instituição aqui desenvolvida pela sociedade dominante, nesses cinco séculos de colonização, pouco garantiu aos deficientes, cedendo aos interesses econômicos. Contudo, há de se destacar, que o Direito deve ser criado e aplicado com intuito de evitar as injustas desigualdades, de não se constituir privilégios de alguns.

## Considerações em processo

As deficiências são discutidas dentro do grupo social, desde a organização das sociedades primitivas, principalmente porque as pessoas que eram consideradas como “diferentes” não conseguiam atingir nível de independência facilitador da sobrevivência sem acarretar ônus à sociedade.

Com o surgimento do pensamento do homem-máquina, capaz de funcionar harmonicamente, a sociedade, então, reitera o preconceito de que o elemento que possui qualquer deficiência não se ajusta ao sistema, portanto é plenamente descartável.

A concepção do homem-máquina e a estratégia de adequar o corpo humano ao que a organização social necessitava e a burguesia exigia, ocasionou excesso de trabalho e má alimentação, debilitando os trabalhadores fisicamente, possibilitando a difusão de moléstias e acidentes de trabalho, fazendo nascer número maior de deficientes por circunstâncias do próprio sistema.

Com a evolução das sociedades políticas, hoje denominadas Estado, não foi possível eliminar o “problema”, e ao contrário a educação sistematizada, responsável pela qualificação da mão-de-obra, acabou revelando mecanismos de seletividade que, pelo reconhecimento das características reais de que cada clientela é portadora, tornou-se obstaculizador do preceito de igualdade.

O direito a igualdade de cada pessoa deficiente objetivada pela Carta Maior, quando atingida solidificará a sua independência social. A profissionalização, em função da remuneração que a pessoa recebe torna possível a participação ativa nas relações econômicas de suas famílias, sendo assim, participar de um programa de profissionalização proporciona ao indivíduo condições de produzir, receber por sua produção e, conseqüentemente, consumir.

A profissionalização é uma via de inserção nas relações de produção e consumo enquanto fonte de remuneração, independentemente de seu valor. No entanto, atribuir à profissionalização o significado de ser uma via de inserção nas relações de produção e consumo, não implica que estas sejam também consideradas vias de inserção nas relações de trabalho, já que para ser alcançado necessário se faz a qualificação de sua mão-de-obra e que não haja discriminação.

Melo (2004b, p.144) frisa que “... a realidade inexorável é que grande maioria das pessoas portadoras de deficiência no Brasil, independentemente do regime de cotas, não se encontra apta para participar do mercado de trabalho”.

O argumento que vem se utilizando como justificativa desta situação é a de que a educação especial não se encontra em condições, pela ausência de profissionais capacitados e condições materiais, de atender uma clientela tão específica ou com muitas particularidades.

Embora, o Brasil seja signatário dos principais documentos internacionais que recomendam o acesso de todos à educação, numa escola inclusiva, o que ainda se observa é a carência de uma proposta educacional que atenda a demanda sugerida naqueles documentos. Uma vez que o Estado não garante, através de serviços por ele prestado, o atendimento educacional à parcela da população portadora de deficiência, deveria subsidiar as entidades que o fazem, deste modo cumprindo o compromisso que firmou ao aceitar as recomendações internacionais. Deste modo, as entidades se tornariam prestadoras de serviços, utilizando o subsídio para garantir a qualidade do serviço prestado. O que ocorre é bem diferente. As instituições não têm o respaldo financeiro do Estado e muitas vezes esbarram em dificuldades burocráticas na manutenção dos poucos contratos de parceria que conseguem. Em paralelo às dificuldades encontradas pelas instituições no trato com o governo, estão as recomendações internacionais, que trazem importantes contribuições ao desenvolvimento dos trabalhos das instituições que se propõem a atender pessoas portadoras de deficiência. (FISCHMANN et all, 2001, <http://www.mackenzie.br/7306.html>).

Nesse novo contexto, a preocupação com a formação permanente do educador (princípio da valorização) pode ser assumida no estabelecimento de ações estratégicas e processuais, capazes de criar uma mentalidade crítica.

---

**Resumo:** O Direito à educação sempre esteve inserido em uma perspectiva mais ampla dos direitos à cidadania e à profissionalização. Esse texto corresponde ao aprofundamento de uma hipótese, que orienta projeto de pesquisa em desenvolvimento, relacionada à trajetória histórico-jurídica das formas de assegurar direitos aos sujeitos diferentes, principalmente, os direitos educacionais, de exercício da cidadania e profissionalização. Para tanto, busca-se verificar como o Direito à educação está formulado em nossas Constituições, na Lei nº 4024/61, nº 5692/71, nº9394/96 e doutrina sobre o tema. O Direito à educação vem historicamente sendo compreendido não somente pela sua dimensão individual, mas também pela social, pois a formação de cada cidadão contribui para o desenvolvimento econômico, político e social de toda a sociedade. No caso dos indivíduos deficientes que, são considerados incapazes de assegurarem por si próprios, no todo ou em parte, as necessidades da vida individual, passa a ser uma questão fundamental, a luta em favor da igualdade na lei e na sociedade e contra a discriminação.

**Palavras-chave:** 1. Direito à educação; 2. Educação diferenciada; 3. Deficiência; 4. Exercício da cidadania; 5. Inserção social.

**Abstract:** The right to education has always been inserted within the wider perspective of rights to citizenship and professionalization. This text corresponds to the deepening of a hypothesis, orienting an ongoing research project, related to the historical-judicial trajectory of the forms of assuring the rights of different subjects, principally educational rights, the exercise of citizenship and professionalization. To this end, an attempt was made to how the right to education is formulated in our Constitutions, Law # 4024/61, # 5692/71, # 9394/96 and the doctrine on this theme. The right to education has been traditionally comprehended not only in its individual dimension, but also socially, for the formation of each citizen contributes to the economic, political and social development of society as a whole. In the case of the deficient, considered as incapable of assuring their rights themselves, the necessities of individual life become a fundamental question, the struggle for equality before the law and in society against discrimination.

**Keywords:** 1. The right to education, 2. Differentiated education, 3. Deficiency, 4. Exercising citizenship, 5. Social insertion.

## Referência

ARAÚJO, Luiz Alberto David & NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. Curso de Direito Constitucional. São Paulo: Saraiva 2009.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1996.

ASSIS, Olney Queiroz & PUSSOLI, Lafaiete. Pessoa deficiente direitos e garantias. São Paulo: EDIPRO, 1992.

BASTOS, Celso Ribeiro (1998) Curso de Direito Constitucional. Saraiva: São Paulo, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Mara (org). Um olhar sobre a diferença — Interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 1998.

CHIMENTI, Ricardo Cunha et al Curso de Direito Constitucional. São Paulo: Saraiva, 2009.

CORRÊA, Josel Machado. O doente mental e o direito. São Paulo: Iglu, 1999.

COSTA, Messias. A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COUTINHO, Claudia Fagundes. A proteção trabalhista ao Portador de Deficiência Física. São Paulo: PUC ( Dissertação de Mestrado), PPG Direito, 1992.

DINIZ, Maria Helena. Dicionário Jurídico. São Paulo: Saraiva, 1998a.

\_\_\_\_\_. Norma constitucional e seus efeitos. São Paulo: Saraiva, 1998b.

FARAH, Elias. Cidadania. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2001.

FIGUEIREDO, Guilherme José Purvin de ( Coord ). Direitos da pessoa portadora de deficiência. São Paulo: Max Limonad, 1997.

FISCHMANN, Roseli et all. Análise teórica de Documentos Internacionais Voltados para a Garantia de Direitos no Campo Social e Educacional e Percussões no Brasil. <http://www.mackenzie.br/7306.html>. Acesso em 24/05/2009.

FONSECA, Márcio Alves. Direito e exclusão: Uma reflexão sobre a noção de deficiência. Ano I, nº1. São Paulo: Max Limonad, 1997.

MACHADO JÚNIOR, César Pereira da Silva. O Direito à educação na realidade brasileira. São Paulo: LTr, 2003.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. Caxambu, 1998 — 21ª Reunião anual da ANPED.

MELO, Osvaldo Ferreira de. Dicionário de Direito Político. Rio de Janeiro: Forense, 1978a.

MELO, Sandro Nahmias. O Direito ao trabalho da pessoa portadora de deficiência: o princípio constitucional da igualdade: ação afirmativa. São Paulo: Ltr, 2004b.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Um Estado para a sociedade civil. In: RICO, Elizabeth de Melo; DEGENSZAJN, Raquel Raichelis. Gestão social: uma questão em debate. São Paulo: EDUC, IEE, 1999.

PELEGRINI, Thiago & AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A Educação nos anos de chumbo: a Política Educacional ambicionada pela “Utopia Autoritária” (1964-1975)(Parte 2). <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=45>. Acessado em 24/05/2009.

ROCHA, Tião. Cultura: matéria-prima de educação e de desenvolvimento. In: RICO, Elizabeth de Melo; DEGENSZAJN, Raquel Raichelis (Org.). Gestão social: uma questão em debate. São Paulo, EDUC, IEE, 1999.

SILVA, De Plácido e. Vocabulário Jurídico. Rio de Janeiro: Forense, 1963.

SINGER, Paul. Alternativas da gestão social diante da crise do trabalho. In: RICO, Elizabeth de Melo; DEGENSZAJN, Raquel Raichelis. Gestão social: uma questão em debate. São Paulo, EDUC, IEE, 1999.

TORRES, Ricardo Lobo. A cidadania multidimensional na era dos direitos. In: TORRES, Ricardo Lobo. (Org.). Teoria dos Direitos Fundamentais. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

Recebido em setembro de 2009

Aprovado em outubro de 2009

# Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980

*An outline of special education in Chile: 1850-1980*

---

**Jaime Caiceo Escudero**

Doctor en Ciencias de la Educación.  
Académico de la Universidad de Santiago  
de Chile y de la Universidad Metropolitana  
de Ciencias de la Educación en Santiago de  
Chile; miembro de la Directiva de la Sociedad  
Chilena de Historia de la Educación.  
[jcaiceo@hotmail.com](mailto:jcaiceo@hotmail.com)

Entre la década del 70 y 80 del siglo pasado, la Educación Especial<sup>1</sup> tuvo un auge notorio en nuestro país. Desde esa época se han realizado varias investigaciones en el área, han surgido diversas Escuelas Especiales y distintas instituciones de la Educación Superior se han preocupado de formar especialistas en las diferentes menciones que tiene este tipo de educación.

El incremento y la preocupación mencionada sobre la Educación Especial en Chile son recientes; sin embargo este tipo de educación tiene más de un siglo y medio de historia. El presente artículo persigue entregar un sintético esbozo de su existencia, a fin de que todos los educadores la conozcan, desde sus orígenes hasta la década del 80 del siglo pasado.

Antes de iniciar la exposición histórica es conveniente precisar el concepto de Educación Especial. Existen diferentes definiciones. La UNESCO la entiende como "la enseñanza destinada a los niños y jóvenes que tienen dificultades para aprender, porque sufren cualquier deficiencia (ciegos, ambliopes, sordos, retardados mentales, alumnos lentos, con déficit físico) o varias deficiencias combinadas". En 1977 el Ministerio de Educación de Chile indicó que este tipo de educación "constituye un sistema de elementos técnico-administrativos, financieros, materiales y humanos destinados a la formación integral como

---

<sup>1</sup>Este es el nombre utilizado internacionalmente. En nuestro país se la conoce como Educación Diferencial, nombre que el Ministerio de Educación le dio en 1968, según el Dr. Luis Bravo Valdivieso, por razones administrativas: Se confundía en los nombramientos al profesor de Educación Especial con el profesor de Técnicas Especiales.

persona humana, de aquellos sujetos que debido a algún déficit global o específico, sociocultural, sensorial o motor no pueden lograr su desarrollo armónico y completo a través del sistema de educación general común".

Las principales concepciones del término, empero, tienen varios aspectos comunes, entre los cuales cabe mencionar:

- 1) Este tipo de educación está dirigido a personas cuyas características físicas, intelectuales o emocionales les impiden aprender, adaptarse y progresar por medio de los programas diseñados para el sistema educacional común.
- 2) Los métodos y recursos que en ella se utilizan son especialmente diseñados para desarrollar al máximo las capacidades de los educandos según el déficit que posean.
- 3) Se preocupa de las personas con aptitudes superiores o habilidades especiales, prestándoles una atención específica según el requerimiento.
- 4) Es imprescindible un enfoque multidisciplinario, flexible y dinámico que, compartiendo los fines y objetivos de la educación general, determine, a su vez, sus objetivos propios, los cuales están sujetos a adaptación según el caso que corresponda.

Según la Sociedad Internacional para la Rehabilitación de los Discapacitados existen seis diferentes tipos de sujetos que atiende la Educación Especial. Ellos son:

- 1) Deficientes Mentales, correspondientes a personas con déficit intelectual en niveles entrenables (déficit moderado o leve).
- 2) Deficientes Sensoriales, que son seres humanos con déficit auditivo (sordo hipoacústico) o visual (ciego, ambliope).
- 3) Deficientes Motores, que son sujetos con alteraciones motoras del sistema nervioso central (paralítico cerebral) o minusvalía física (lisiado).
- 4) Personas con Trastornos del Lenguaje Oral, que son aquellas que padecen alteraciones centrales del lenguaje (disartrias, afasia y otras) o periféricas (dislalias, rinolalias y otras).
- 5) Sujetos con Trastornos Específicos del Aprendizaje: aquéllos que están referidos al aprendizaje de la lectura y el cálculo (dislexia, disortografía, disgrafía, discalculia).
- 6) Algunos Casos de Irregulares Sociales: son los que tienen alteraciones conductuales de diversas etiologías.

Para satisfacer los diferentes requerimientos existen cinco principales organismos en el sistema de la Educación Especial: Escuelas Especiales y/o Diferenciales, Centros de Diagnósticos, Microcentros de Diagnóstico o Equipo de Apoyo Psicopedagógico, Centros de Capacitación Laboral y Grupos Diferenciales.

Los conceptos y aspectos señalados precedentemente estarán presentes en el esbozo de la Educación Especial que se desarrolla en las páginas siguientes.

## Panorama histórico de la educación especial en Chile

### Antecedentes Preliminares

Sólo a partir del siglo XVIII se considera a los discapacitados como seres humanos que pueden ser sujetos de la educación y no sólo blanco de burlas o de muerte. En efecto, L'Abbé de L'Eppé creó en 1770 una escuela para sordomudos, Valentín Harny en 1784 utilizó letras en relieve para enseñarles a los ciegos y Samuel Hainecke inventó la técnica de labios para enseñar a leer a los sordo-mudos y en 1807 creó el primer establecimiento para preparar maestros en la educación de los mencionados deficientes.

En el siglo XIX se destacan una serie de médicos que se interesaron en la educación de los minusválidos; entre ellos, sobresalen Itard (considerado pionero de la psicopedagogía por concebir que, en el adiestramiento de los sentidos para distinguir y percibir nuevos objetos, se fuerza la atención al detenerse en ellos, compararlos y retenerlos), Behumme (en 1824 sostuvo que los idiotas son educables), Braille (creador de un procedimiento de lectura para no videntes, que lleva su nombre) y Seguin (continuador de Itard, insistió en la importancia del juego y en la necesidad de renovar las condiciones materiales en las que se desarrolla el niño deficiente).

En el siglo pasado se destacan los representantes de la escuela activa, María Montessori y Ovidio Decroly, quienes insisten en que los niños minusválidos deben educarse en todos sus aspectos (físico, afectivo e intelectual), puesto que "la personalidad es unitaria y debe ser totalmente activa" (Larroyo 1967: 641). Freinet, por su parte denuncia las enfermedades escolares e indica que los psicólogos pueden contribuir a la educación, instruyendo a los maestros sobre los perjuicios de determinadas estructuras escolares; surge así la pedagogía curativa. Lewis en 1933 elabora el concepto de debilidad subcultural, el cual se debe, a su juicio, tanto a factores hereditarios, como a las condiciones educativas anormales.

De esta forma, la Educación Especial se va fortaleciendo y legalizando. Así, por ejemplo, en 1899 Inglaterra extiende la obligatoriedad de la Enseñanza Primaria a los niños defectuosos y retrasados. Chile, no está al margen del surgimiento y desarrollo de esta especialidad y en 1852 se fundó una Escuela de Sordo-mudos en Santiago, la cual fue la primera en Sudamérica.

## Una Proposición de Clasificación por Períodos

Los 156 años de historia de la Educación Especial en Chile permiten hacer una distribución entre distintos momentos, lo cual nos lleva a una clasificación de la misma. Al respecto, recogiendo los antecedentes existentes, tanto de clasificaciones anteriores<sup>2</sup> como de la historia misma, es posible proponer los siguientes períodos:

a) *El Período del Surgimiento de la Educación Especial y de los Grandes Esfuerzos (1852-1926).*

En él se destacan como hechos más sobresalientes los que a continuación se exponen. El 27 de octubre de 1852 se fundó en Santiago la primera escuela de sordo-mudos, en la cual se enseñaba gratuitamente a “leer y escribir, dogma y moral religiosa y principios de gramática castellana y de aritmética” (Boletín de Leyes..., 1852: Libro XX, Nº 10). Este acontecimiento constituye el inicio propiamente tal de la Educación Especial en Chile. Es necesario tener presente que el gobernante de ese momento era el destacado educador y político, don Manuel Montt.

En 1854 se estableció en la capital una segunda escuela de sordo-mudos, en la cual se enseñaba gratuitamente “lectura, escritura, doctrina y moral cristiana, cálculo mental, costura, bordados y otros trabajos manuales adaptados a las condiciones de los alumnos y cuyo ejercicio les favorece el aprendizaje” (Boletín de Leyes..., 1854: Libro XXII, Nº 4). El 31 de marzo de 1875 se fundaron en Santiago dos nuevas escuelas especiales, las cuales funcionaron en locales que el Intendente preparó con ese fin: Una escuela para la enseñanza de ciegos y otra para sordo-mudos (Boletín de Leyes..., 1875: Libro XVIII, Tomo 1).

A su vez, en Santiago, el 10 de abril de 1889, según decreto de ese día en el artículo Nº 1, se indica: “Créase un Instituto de Sordo-Mudos que tiene por objeto educar a los sordo-mudos y formar maestros para escuelas especiales que

---

<sup>2</sup>Existe una del Profesor Alfonso Brito, quien distingue tres períodos: a) El de los Esfuerzos (1852-1949); b) El de los Precursores (1950-1964) y c) El de las Realizaciones Científicas (1965-1974).

con el mismo fin sea conveniente fundar en la República”; y en el artículo Nº 2: “Se adoptará exclusivamente el método de la palabra articulada y de la lectura labial. Se prohíbe el sistema mínimo y en lo posible se aplicará el ejercicio del órgano auditivo” (Boletín de Leyes..., 1889: Tomo 1er cuatrimestre). Por su parte, en 1900 se creó la sección ciegos en la primera escuela de sordo-mudos.

A comienzos del siglo pasado dos profesores primarios comenzaron a preocuparse por los deficientes mentales, solicitando un tratamiento educativo para ellos: Luis Flores Fernández (1907) Y Miguel Ángel Soto (1910). Su inquietud no tuvo mucha acogida, pero algunos profesionales comenzaron a buscar posibles soluciones (médicos y educadores).

Como puede apreciarse, en este período sólo se crearon algunas escuelas en Santiago para sordomudos y ciegos y se inició la inquietud por la educación de los deficientes mentales.

*b) El Período del Desarrollo y de los Principales Precursores de la Educación Especial (1927-1964).*

Se señala 1927 como año de inicio de esta época, porque en la Reforma de ese año -que es la primera y de mucha importancia en el siglo XX-, por primera vez se indica que en el sistema educacional, además de las escuelas tradicionales es necesario mantener “escuelas-hogares para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica, anormales o retrasados mentales” (Ley Nº 7.500, Art. 17).

En este período sobresalen los siguientes hechos: Se crearon las Escuelas Experimentales y, entre éstas, la Escuela Especial de Desarrollo destinada al tratamiento educativo de los niños deficientes en diciembre de 1928 a través del Decreto Nº 5.881. Inspiró y apoyó esta Escuela el profesor norteamericano Lloyd Yepsen.

Por su parte, el 11 de marzo de 1929 a través del Decreto Nº 00653 se crearon las escuelas de ciegos, sordo-mudos y débiles mentales.

En 1933 en la Escuela Especial de Desarrollo de Santiago a través del Decreto Nº 4.259 del 31 de octubre, se creó una sección dedicada a la educación de los niños retardados mentales con sistema de internado. Se desempeñó como Subdirector y luego como Director de la mencionada escuela, Juan Sandoval Carrasco, quien “trabajó mucho en lo que se llama

pedagogía terapéutica, es decir, en métodos que pudieran lograr que el deficiente mental llegue al nivel que realmente pueda alcanzar desde todos los puntos de vista. Un legado que dejó, en forma indirecta, son los talleres de formación laboral” (Cizaletti: Entrevista).

El propio profesor Sandoval (1945: 51/52) indicó la distribución del tiempo de los niños en el internado de la escuela:

| <i>Práctica de hábitos</i>   | <i>Horas</i> | <i>Minutos</i> |
|--|--------------|----------------|
| Se consignaban aquí las horas de desayuno, once y comida:  | 3            | 15             |
| <i>Actividades:</i><br>Agrícolas, de talleres industriales, trabajos prácticos circunstanciales, etc.: | 5            |                |
| <i>Clases:</i><br>Ramos instrumentales, educación artística, ejercitación sensorio-motriz, etc.:       | 4            |                |
| <i>Reposo:</i><br>Reposo, actividades recreativas, juegos dirigidos, biblioteca:                       | 2            |                |
| <i>Sueño:</i>  | 9            | 45             |
| TOTAL:   | 24 Horas.    |                |

A su vez, en 1946 se creó en esta Escuela, por medio del Decreto N° 12.289, una clínica de conducta, cuyo objetivo principal era efectuar una atención psicopedagógica de los niños deficientes mentales, involucrando más a la familia. La denominación en 1980 de la Escuela Especial de Desarrollo era Escuela de Educación Especial N° 2 y se encontraba ubicada en Larraín N° 6374 en la Comuna de La Reina, y era su Director el Profesor Heriberto Castillo.

Por su parte, el 21 de marzo de 1944 por Decreto N° 1.336, se creó una Escuela Especial de categoría experimental que funcionaría en la institución denominada “Ciudad del Niño” en la comuna de San Miguel de Santiago.

Posteriormente, se van creando una serie de otras instituciones dedicadas a la Educación Especial en la capital: En 1947 se creó la Escuela Especial de Foniatría (Decreto N° 5.659); el 7 de diciembre de 1949 el Instituto de Pedagogía Terapéutica (Decreto N° 10.968) con atención a diversos trastornos (Mineduc,

1975); el 5 de junio de 1951 por Decreto Supremo Nº 3.871 se separó la Escuela de Ciegos y Sordo-mudos en dos, transformándose ambas en 1969 en Escuelas Especiales (Decreto Nº 4.635); en 1953 se creó la Escuela de Lisiados (Decreto Nº 7.931); el 12 de enero de 1955 se creó la Clínica Psicopedagógica (Decreto Nº 70) para estudiar y resolver los problemas de inadaptación de alumnos de escuelas primarias; en 1957 se formó un equipo mixto de especialistas con representantes del Servicio de Neuropsiquiatría del Hospital Roberto del Río y de la Clínica Psicopedagógica a cargo del Dr. Ricardo Olea con el objeto de estudiar y tratar a los niños disléxicos; el mismo año la Clínica Psicopedagógica inició el tratamiento experimental a un grupo de disléxicos en la Escuela Nº 29 de la capital; el 27 de julio de ese año por Decreto Nº 8.407 se creó un curso para sordos, anexado al Hospital Carlos Van Buren de la ciudad de Valparaíso con dependencia de la Escuela de Sordos de Santiago; en 1959 la Escuela Especial Nº 5, en conjunto con el Hospital Arriarán, creó cursos para disléxicos con retardo mental leve; en 1961 inició sus actividades la Fundación Leopoldo Donnebaum, dirigida por él mismo, preocupada de la educación y rehabilitación del deficiente mental (problema de oligofrenia, especialmente), constituyendo al año siguiente una Escuela de Recuperación (El Niño Limitado, 1969: 7); Director de ella fue don Juan Sandoval, quien desde allí organizó y dirigió la Revista El Niño Limitado; y en 1964 se puso en marcha la Asociación Nacional Pro-Niño y Adulto Deficiente Mental. La Fundación Donnebaum funcionaba hasta 1980 en Avenida Pedro de Valdivia Nº 156 de la capital.

En la década del 50 del siglo pasado el Ministerio de Educación inició una política específica tendiente a lograr una mayor cobertura de atención a los deficientes mentales, la cual permitió que paulatinamente hubiera un mejoramiento en esa área; ello ha quedado demostrado en el párrafo anterior al indicar las diversas

Instituciones que surgieron preocupadas de ese problema.

En este período a modo de conclusión, se puede señalar que no sólo se siguen creando escuelas especiales, sino que además, junto a los educadores empiezan otros profesionales (médicos, psicólogos, psiquiatras, etc.), a estudiar experimentalmente la manera de atender y solucionar adecuadamente no sólo a los niños con problemas físicos (sordos, ciegos, etc.) sino que especialmente a los con deficiencia mental. Comienzan a destacarse en el área algunas personalidades, como el Dr. Ricardo Olea, don Juan Sandoval y don Leopoldo Donnebaum.

*c) El Período de la Consolidación y de las Grandes Realizaciones Científicas (1964 - 1980).*

Este período se inicia con dos hechos de importancia: El inicio en 1964 de la formación sistemática de docentes en el área de la Educación Especial en la Universidad de Chile; la Reforma Educacional de 1965, año en que además, el Presidente Eduardo Frei Montalva, designó una Comisión Asesora para que estudiara y propusiera soluciones al problema de la deficiencia mental en el país.

En este período se realizan muchas acciones tendientes a consolidar la Educación Especial en el país. Importancia relevante tienen los siguientes aspectos:

- \* Surgimiento en varias Universidades del país de Carreras en el área y grupos de investigación sobre los diferentes problemas que aborda este tipo de educación (Universidad de Chile, 1964; Pontificia Universidad Católica de Chile, 1969; Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Maule, 1972; Universidad de Concepción, 1971; Universidad Austral de Chile, 1974; Universidad Católica de Valparaíso, 1978; Universidad Católica del Norte, 1979).
- \* Surgimiento de carreras en el Área en Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica a partir de 1981 con la nueva legislación de Educación Superior, dictada por la dictadura militar existente en ese momento histórico.
- \* Aprobación de los Planes y Programas de Estudio para la Educación Especial a partir de 1976: Déficit Mental (Decreto Supremo N° 310/76); Déficit Visual (Decreto Supremo N° 125/80); Trastornos Específicos del Aprendizaje de la Lecto-Escritura y Cálculo (Decreto Supremo N° 143/80); Alteraciones del Lenguaje Oral (Decreto Supremo N° 148/80); y Trastornos Auditivos (Decreto Supremo N° 15/81).
- \* Creación de un Departamento de Educación Especial y/o Diferencial a nivel de la estructura del Ministerio de Educación.
- \* Creación de más de 100 instituciones dedicadas al tratamiento de niños y jóvenes con problemas propios de la Educación Especial a lo largo del país, tanto de carácter público como privado. COANIL (Corporación de Ayuda al Niño Limitado) es un ejemplo de ellas.
- \* Formación de grupos diferenciales en las Escuelas Básicas.

A continuación se profundiza este tercer período a nivel del sistema escolar en dos aspectos fundamentales: La preocupación por la deficiencia mental

y diversificación de los Centros de Diagnóstico y Escuelas Especiales y de la formalización de los planes y programas.

*c.1) Preocupación por la Deficiencia Mental y Diversificación de Centros de Diagnóstico y Escuelas Especiales*

El inicio de este tercer período coincide con el advenimiento de un nuevo gobierno que dirigirá los destinos del país y con el énfasis puesto en la Educación del Deficiente Mental. En efecto, al comenzar Eduardo Frei Montalva su mandato constitucional se encontró con que se había organizado y puesto “en marcha la Asociación Nacional Pro Niño y Adulto Deficiente Mental, que concreta la aspiración del señor Donnebaum de contribuir a difundir los problemas de la deficiencia mental y a organizar la comunidad para conseguir dicho objetivo” (El Niño Limitado, 1969: 7). Producto del trabajo de esa Asociación -que planteaba entre otros aspectos, la necesidad de obtener datos exactos sobre la cantidad existente de niños y adultos deficientes en el país, promover la coordinación e integración de los centros asistenciales en el país, promover la coordinación e integración de los centros asistenciales y educacionales especiales que ya existían e instalar escuelas profesionales y talleres para adultos deficientes- el 17 de diciembre de 1965, el Presidente de la República designó una Comisión Asesora para que se encargara de estudiar las medidas de protección social, educacional y económica indispensables para buscar soluciones al problema de la deficiencia mental. En 1967 la mencionada Comisión, después de 15 meses de estudio, elaboró un programa de trabajo que contemplaba diversos aspectos sobre perfeccionamiento docente, aumento de infraestructura adecuada, investigación y experimentación en el área y situación jurídica del deficiente mental. La Sub-Comisión encargada de los problemas legales, presidida por don Enrique Silva Cimma -futuro Contralor General de la República y durante los gobiernos democráticos Ministro de Relaciones Exteriores (1990-1994) y Senador Designado (1998-2006)-, preparó un proyecto de ley a fin de otorgar protección integral a este tipo de minusválido durante toda su vida, incluyendo previsión, trabajo, educación asistencia sanitaria y asistencia legal (Rojas, 1967).

A su vez, el 18 de mayo de 1967, con la asistencia del Presidente de la República, se inauguró el Centro Experimental del Desarrollo, institución piloto destinada a la educación de niños y adolescentes mentales, dependiente de la Dirección de Educación Primaria y Normal del Ministerio de Educación. El local estaba ubicado en Ricardo Morales 3369, Paradero N° 6 de la Gran Avenida

José Miguel Carrera de Santiago. Se comenzó con una capacidad para atender a 260 alumnos: 180 con régimen diurno y 80 con régimen vespertino; su primera Directora fue la Sra. Kira Díaz.

Por otra parte, en 1965 el Ministerio de Educación destacó personal especializado de Psiquiatría del Hospital Luis Calvo Mackenna para atender problemas de dislexia. Se creó, así, la Escuela Especial Nº 15. Se destacará en el trabajo que allí se desarrolló, el psicólogo, Dr. Luis Bravo Valdivieso<sup>3</sup>, quien será con el correr del tiempo uno de los más eximios especialistas chilenos en el área, tanto en Chile como en Latinoamérica. Junto a él, se inició otro importante educador: Alfonso Brito. Ha surgido en el país, de esta forma, una intensa preocupación por este tipo de déficit. Al año siguiente, a su vez, se fundó la Escuela Especial Nº 19 para atender problemas de afasia y trastornos del lenguaje, incluyendo, posteriormente, la atención de niños disléxicos. En el Hospital Luis Calvo Mackenna se formó, junto al Dr. Luis Bravo, un equipo multidisciplinario con el objeto de atender eficazmente a los niños que llegaban a Psiquiatría Infantil; fue así como se integró a ese grupo la profesora Mabel Condemarin Grimberg<sup>4</sup> -quien llegará a ser laureada en Chile con el Premio Nacional de Ciencias de la Educación en el 2003-, a fin de resolver los problemas de aprendizaje de los niños, especialmente en el ámbito de la lectura.

El mismo año 1966, los equipos de dislexia de la Clínica Psicopedagógica, creada en 1955, programaron un seminario de estudio sobre dislexia, en el cual participaron los profesionales de las Escuelas Especiales Nº 15 y Nº 19, profundizando el estudio científico y experimental de esta anomalía. Relacionados con

---

<sup>3</sup>Algunas de las publicaciones de este académico son: Bravo, L. (1978) *Trastornos del Aprendizaje Escolar*. Santiago de Chile: Ed. Teleduc; Bravo, L. (1981) *El Niño y la Escuela*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria; Bravo, L. (2002) *Psicología de las Dificultades del Aprendizaje*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria, 7ª ed.; Bravo, L. (2003) *Lectura Inicial y Psicología Cognitiva*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica; Bravo, L. *Lenguaje Escrito y Dislexia*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica, 4ª ed.

<sup>4</sup>Algunas publicaciones de esta académica son: Condemarin, M.; Blomquist, M. (1970) *La Dislexia Manual de Lectura Correctiva*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria (ya van 16 ediciones); Condemarin, M.; Chadwick, M y Milicic, N. (1978) *Madurez Escolar: Manual de Evaluación y Desarrollo de las Funciones Básicas para el Aprendizaje Escolar*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello (ya van 10 ediciones); Allende, F.; Condemarin, M. y Milicic, N. (1981) *Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica (ya van 6 ediciones); Allende, F.; Condemarin, M. (1982) *La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello (ya van 8 ediciones); Condemarin, M.; Chadwick, M. (1986) *La Escritura Creativa y Formal*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello (ya van 9 ediciones). Algunos de estos textos fueron traducidos al portugués y publicados en Brasil. Por su acción pedagógica y su aporte a la educación chilena y latinoamericana, el Ministerio de Educación de Chile la distinguió con el Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2003; desgraciadamente falleció al año siguiente.

el mismo trastorno específico, en 1967 se abrieron dos nuevas escuelas ligadas a centros hospitalarios, la Escuela de Educación Especial Hospital San Borja y Escuela Especial Nº 2 José Joaquín Aguirre.

El mismo año se creó la Escuela de Educación Especial Nº 24 Hospital Roberto del Río, anexa al Servicio de Neuropsiquiatría del mencionado hospital. Su preocupación fue el tratamiento y la investigación sobre parálisis cerebral, dislexia y disfunción cerebral mínima bajo la orientación del Dr. Ricardo Olea. Este médico se destacó por la construcción de pruebas propias para la Educación Especial, entre las cuales se encuentran, la Prueba de Comportamiento Matemático, Examen de Lenguaje y Batería de Prueba de Integración Funcional. Esta Escuela tenía su ubicación en Profesor Zañartu Nº 1085 y su primera Directora fue la Sra. Amelia Castro.

Paralelamente a la preocupación por la Educación Especial y, de la Deficiencia Mental en particular, que había en la capital, también ella se daba en Regiones. Fue así, como en 1966, en Viña del Mar se creó un Instituto dedicado a la educación de niños con retardo mental. En este organismo colaboró el médico neurocirujano, Dr. Hugo Gárnica P. En 1968 se fundaron dos escuelas especiales más: La Escuela Especial Nº 11 de Valparaíso en el Hospital Van Buren (atención de disléxicos) y la Escuela Especial de Punta Arenas (Decreto Nº 6.558 del 17 de agosto de ese año) (Mineduc, 1975).

De esta forma, en 1970, había en el país 44 Escuelas Especiales que cubrían todos los déficits, incluido el Síndrome de Down. El año anterior se reordenó la denominación de las Escuelas Especiales para Deficientes Mentales a lo largo de todo el país, quedando como sigue (Mineduc, 1975):

| DENOMINACION ANTERIOR   | DENOMINACION ACTUAL                | DIRECCION            | NOMBRE DIRECTOR   |
|---|------------------------------------|----------------------|-------------------|
| Escuela Especial de Desarrollo de Santiago                            | Escuela de Educación Especial Nº 2 | Larraín 6374         | Violeta Pizarro   |
| Escuela Especial Nº 130 de Santiago                                   | Escuela de Educación Especial Nº 5 | San Francisco 1484   | Amada Castro      |
| Escuela Especial Nº 136 de Santiago                                   | Escuela de Educación Especial Nº 6 | Av. La Paz 850       | Regina Aubry      |
| Escuela Nº 325, Centro de Defensa del Niño, Naciones Unidas, Santiago | Escuela de Educación Especial Nº 7 | Carrascal 4710       | Silvia Díaz       |
| Escuela de Reeducción de de Irregulares de Antofagasta                | Escuela de Educación Especial Nº 8 | Gral. Velásquez 1204 | Guillermo Hidalgo |

|  |                                     |                               |                  |
|--|-------------------------------------|-------------------------------|------------------|
| Escuela de Rehabilitación de Irregulares, Concepción                 | Escuela de Educación Especial N° 9  | Cruz 1577                     | Ana Díaz         |
| Escuela de Rehabilitación de Irregulares N° 360, Santiago            | Escuela de Educación Especial N° 10 | Erasmus Escala 2767           | Lidia Droggett   |
| Escuela Experimental Especial Mixta, Valparaíso                      | Escuela de Educación Especial N° 11 | Colón 2454                    | Eduardo Lezana   |
| Escuela Especial de Rehabilitación, Talca                            | Escuela de Educación Especial N° 14 | 5 Sur 1926                    | Milza Garrido    |
| Escuela Especial de Rehabilitación, La Serena                        | Escuela de Educación Especial N° 17 | Pablo Muñoz (s/n)             | María Malbrán    |
| Escuela Especial de Rehabilitación de Deficientes Mentales, Santiago | Escuela de Educación Especial N° 21 | Rangers (s/n)                 | Cristabel Pineda |
| Escuela Especial de Rehabilitación de Deficientes Mentales, Copiapó  | Escuela de Educación Especial N° 22 | Las Heras 360                 | María Luz Lanza  |
| Escuela Especial de Rehabilitación de Deficientes Mentales, Iquique  | Escuela de Educación Especial N° 23 | Thompson 1786                 | Sixtina Barriga  |
| Escuela de Educación Especial, Punta Arenas                          | Escuela de Educación Especial N° 25 | En Escuela N° 1               | Dolly Johnston   |
| Escuela de Educación Especial, Santiago                              | Escuela de Educación Especial N° 26 | Lord Cochrane 2131            | Marta Catalán    |
| Escuela de Educación Especial, Santiago                              | Escuela de Educación Especial N° 27 | En Hospital Neurocirugía      | Victoria Agüero  |
| Escuela de Educación Especial, Temuco                                | Escuela de Educación Especial N° 28 | M. Rodríguez 1189             | Irma Méndez      |
| Escuela de Educación Especial, San Fernando                          | Escuela de Educación Especial N° 29 | Valdivia 1012                 | Blanca Silva     |
| Escuela de Educación Especial, Santiago                              | Escuela de Educación Especial N° 30 | Fernández Albano 200          | Guillermo Moreno |
| Escuela de Educación Especial, Osorno                                | Escuela de Educación Especial N° 31 | Matta 892                     | Jaime Hernández  |
| Escuela de Educación Especial, Santiago                              | Escuela de Educación Especial N° 32 | Ricardo Morales 3369          | Kira Díaz        |
| Escuela de Educación Especial, Chillán                               | Escuela de Educación Especial N° 33 | Pobl. Kennedy, Sector Sur s/n | Carlomagno Leiva |
| Escuela de Educación Especial, Santiago                              | Escuela de Educación Especial N° 34 | Vidaurre 1631                 | Thalia Lazo      |
| Escuela de Educación Especial, Santiago                              | Escuela de Educación N° 82          | Profesor Zañartu 1085         | Amelia Castro    |

Un nuevo gobierno encabezado por Salvador Allende (1970-1973) va a preocuparse por la capacitación laboral de los deficientes mentales. Por ello, el 19 de mayo de 1972, la Sra. Hortensia Bussi de Allende, colocó la primera

piedra del Primer Centro de Capacitación Laboral del país para adolescentes deficientes mentales, denominado *Juan Sandoval Carrasco*<sup>5</sup>. Funcionará junto a la Escuela Especial de Desarrollo (Escuela Especial Nº 2) en La Reina.

El mismo año, la Clínica Psicopedagógica, dirigida por el profesor Alfonso Brito y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (C.P.E.I.P) del Ministerio de Educación<sup>6</sup>, realizaron un Curso de Perfeccionamiento en Dificultades de Aprendizaje con el fin de que los maestros estuvieran capacitados para identificar al niño con dificultades de aprendizaje y pudieran darle una educación adecuada y no la del niño normal.

En 1973 había en el país ocho Centros de Diagnóstico, ligados a la Universidad de Chile, Ministerio de Educación y hospitales; treinta y cuatro Escuelas Públicas para deficientes mentales; seis instituciones privadas sin fines de lucro<sup>7</sup> y tres Escuelas Privadas<sup>8</sup>.

### *c.2) Formalización de Planes y Programas para la Educación Especial.*

En el comienzo de la dictadura militar (1974) se creó en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (C.P.E.I.P.) un subprograma denominado Desarrollo de la Educación Diferencial. Por esa razón, cuando a comienzos de ese año el Coordinador del Programa de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Dr. Luis Bravo Valdivieso, entregó un nuevo documento al Ministerio de Educación<sup>9</sup> titulado *El Fracaso Escolar Básico y sus Consecuencias en la Educación, Salud y Economía*, el Ministerio de Educación le encargó al C.P.E.I.P. que organizara un

---

<sup>5</sup>En honor a ese destacado educador chileno, pionero en la preocupación por la deficiencia mental en el país. Tuvo varias publicaciones al respecto: "Orientación Profesional con el Niño Retardado Mental" en Revista Educación Nº 82, Santiago, enero 1937; El Niño Retardado Mental, Publicaciones Escuela Especial de Desarrollo, Santiago, 1945; "Fundamentos de una Política Asistencial en Beneficio del Irregular" en Revista Avanzada Nº 5, (Publicación Oficial de las Escuelas Experimentales), Santiago, Septiembre 1960; "El Curso Diferencial y el Niño Deficiente Mental Leve" en Revista El Niño Limitado Nº 4, Santiago, julio-agosto, 1969; "Reportaje a la Dislexia. Primeras Jornadas Chilenas de Dislexia" en Revista El Niño Limitado Nº 11, 1970.

<sup>6</sup>Este Centro fue creado durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva en 1967 por iniciativa del entonces Ministro de Educación, don Juan Gómez Milla; su primer Director fue el Profesor Mario Leyton Soto (Caiceo, 1999)

<sup>7</sup>Ellas eran: Escuela de Recuperación Fundación Leopoldo Donnebaum, Pequeño Cottolengo "Don Orión", Colegio Coocende, Instituto Apoquindo Coocela Ltda, Casa de Caridad Don Orión y Centro Psicopedagógico Holanda. Todas en Santiago.

<sup>8</sup>Ellas eran: Escuela Dr. Kroll, Escuela Moderna Gabriela Mistral y Colegio Jean Piaget. Todas en Santiago.

<sup>9</sup>Había entregado uno anterior en 1970.

Seminario sobre la Educación Especial. Ese evento, realizado entre el 20 y el 23 de marzo de 1974 fue decisivo, porque por primera vez, se coordinaban y unían todas las entidades preocupadas por ese tipo de educación. En efecto, en ese Encuentro se juntaron representantes del Ministerio de Educación, de las Universidades (Católica y de Chile) y del Ministerio de Salud. Presidió el Acto el profesor Manuel Sandoval Vergara, quien se desempeñaba como Jefe del Departamento de Educación Experimental y Parvularia del Mineduc, organismo encargado de la Educación Especial.

El Seminario se organizó en 6 Comisiones<sup>10</sup> lo que permitió un fluido intercambio de opiniones, clarificación de ideas y problemas y la inmediata sugerencia de acciones para superarlos, *“que las autoridades educacionales podrán recoger la determinación de una política de acción en relación a las necesidades de la Educación Especial o Diferencial que permitan un mejoramiento cualitativo y cuantitativo de esta rama de la educación”* (CPEIP, 1974).

A los pocos días estuvo la respuesta oficial. El 17 de abril del mismo año el Ministerio de Educación creó, por Decreto Exento N° 185, una Comisión con representantes de la misma institución, C.P.E.I.P. y FIDE<sup>11</sup>, para que se abocaran al estudio de la problemática de la Educación Especial del país<sup>12</sup>. Se realizó un detallado diagnóstico y se propuso un tratamiento adecuado a la situación existente, después de más de un año de trabajo. Como una manera de buscar las mejores soluciones se realizaron el 19 y 20 de noviembre de 1974 seminarios con directores de escuelas; entre ellos cabe mencionar los siguientes: *“Organización Escolar y Realidad Actual de la Educación Especial”* (Sra. Eliana Pinto, directora del debate) y *“Diagnóstico de Parálisis cerebral”* (Sra. Amelia Castro, directora del debate). Se preparó, además, un *“Proyecto*

---

<sup>10</sup>Ellas fueron: N° 1: Formación y Perfeccionamiento Docente; N° 2: Política de Investigación; N° 3: La Educación Básica Común y la Educación Diferencial o Especial; N° 4: Prevención, Diagnóstico y Atención Precoz; N° 5: Centros de Atención y/o Diagnóstico y N° 6: Aspectos Administrativos y Presupuestarios.

<sup>11</sup>Federación de Institutos de Educación, agrupación de establecimientos escolares ligados a la Iglesia Católica en Chile.

<sup>12</sup>Esta Comisión se la conoce con el nombre de Comisión 18 y estuvo presidida por el Dr. Luis Bravo Valdivieso (Psicólogo) e integrada, entre otros, por Iris Barrios (Psicóloga), Nelly Cambiazo (Profesora Especialista), José Fica (Profesor Especialista), Gladis Jadué (Psicóloga), Alicia Jofré, Aldo Meza (Profesor Especialista), María Luz Morillo (Profesora Especialista), Manuel Sandoval (Profesor Básico), Carmen Videla y Pablo Wiegand (Doctor en Educación).

de Perfeccionamiento para el Personal de la Educación Diferencial” por parte de Aldo Meza, María Luz Murillo, Elías Yaquich y René Reyes<sup>13</sup>.

Los principales resultados de la Comisión Nº 18 se expresaron en la creación de los siguientes proyectos:

a) *Elaboración de Planes y Programas de Estudios:*

Hasta la fecha cada escuela tenía planes no estructurados y demasiado flexibles. En 1976 se inició la fijación por decreto de los planes y programas para los diferentes déficit de la Educación Especial:

- Decreto Supremo Exento Nº 310/76: Fija Planes y Programas de Estudio para la Educación Especial o Diferencial del Déficit Deficiencia Mental (Contempla 8 cursos y 1 multitaler, cubriendo niveles parvulario y básico).
- Decreto Supremo Exento Nº 125/80: Fija Planes y Programas de Estudio para Déficit Visual (Contempla 8 cursos y 1 multitaler, cubriendo niveles parvulario y básico en dos planes diferentes: Uno para no videntes con capacidad intelectual normal y otro para deficitarios visuales con capacidad intelectual bajo lo normal).
- Decreto Supremo Exento Nº 143/80: Fija Planes de Estudios y Programas de Tratamiento para Trastornos Específicos de Aprendizaje de la Lecto-Escritura y del Cálculo (Comprende 4 niveles: A, B, C y D).
- Decreto Supremo Exento Nº 148/80: Fija Planes y Programas de Tratamiento para Alteraciones del Lenguaje Oral (Comprende dos sub-planes: Uno para el Área de Desarrollo y Adquisición de la Comprensión y Expresión del Lenguaje Oral con tres niveles (A, B y C) y otro para los Trastornos Específicos de la Expresión Oral con dos niveles (A y B).
- Decreto Supremo Exento Nº 15/81: Fija Planes y Programas de Estudios para Trastornos Auditivos (Contempla dos planes diferentes: Uno para educandos con trastornos auditivos con capacidad intelectual normal y otro para aquellos que tienen capacidad intelectual bajo lo normal; cada uno tiene nueve cursos).

---

<sup>13</sup>Este último integrante se desempeñará como Director del C.P.E.I.P durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000).

Todos los planes anteriores constan de un Plan Común y un Plan Específico o Complementario. A partir de 1985, el Mineduc aprueba diversos planes experimentales para Centros Laborales, tanto de Santiago como de Provincias.

*b) Creación de Grupos Diferenciales en las Escuelas y Liceos de Educación Regular.*

Para rebajar los índices de repitencia y deserción surgieron los Grupos Diferenciales en las Escuelas Básicas por Decreto N° 457 de 1976 y en los Liceos y Colegios de Enseñanza Media por Decreto N° 1.861 de 1979<sup>14</sup>. La principal característica de estos Grupos Diferenciales, consiste en atender al alumno dentro de su medio escolar, lo que favorece el contacto entre el profesor del curso y el profesor del grupo, permitiendo hacer readecuaciones y modificaciones cuando sea necesario a fin de dar atención complementaria al alumno que lo requiera, otorgando apoyo psicopedagógico oportuno.

*c) Dotación de las Escuelas Especiales con un Gabinete Técnico.*

Ello se concretó por Decreto N° 911 de 1977. Este Gabinete está compuesto por un equipo de profesionales, formado por un profesor especialista, un psicólogo, un asistente social y un fonoaudiólogo, cuyas funciones consisten en apoyar y orientar la labor de los docentes y coordinar la acción de la escuela con los padres y la comunidad.

*d) Creación de Organismos Psicopedagógicos (Centros y Microcentros).*

A través del Decreto N° 428 de 1975 se legalizaron los Centros de Diagnóstico. En 1982 existían en el país 31 organismos pertenecientes al Ministerio de Educación, 2 de la Corporación de Ayuda al Niño Limitado (Coanil), 2 Municipales y 1 en Convenio Mineduc - Universidad Austral. Durante el bienio 81-82, estas instituciones atendieron alrededor de 25.000 escolares en todo el país, siendo el promedio de consulta anual de 300 casos en los Microcentros y de 650 en los Centros (Mineduc, 1975).

---

<sup>14</sup>En forma experimental había comenzado esta actividad en el Área Metropolitana, siendo la encargada de la Educación Especial en la Secretaría Ministerial, la Profesora María Angélica Weisser.

e) *Incentivar la creación de otras Escuelas Especiales.*

En 1982 existían en el país 161 Escuelas Especiales, atendiendo a 23.000 alumnos aproximadamente. El mismo año, había 31.906 alumnos en Grupos Diferenciales. La ley de subvenciones de 1980 incentivó, además, el surgimiento de escuelas especiales privadas (Mineduc, 1975).

f) *Perfeccionamiento de Profesores para atender Grupos Diferenciales para aquellos que trabajan como Educadores Especiales sin tener ese título.*

Se realizan varios cursos en el C.P.E.I.P. y en las Universidades, incluyendo algunos para directores de Escuelas Especiales.

g) *Dotación de plazas para docentes y profesionales no docentes.*

h) *Entregar material técnico y didáctico para diagnóstico y atención educativa.*

i) *Construcción y reparación de locales escolares.*

j) *Desarrollo de programas de prevención de problemas.*

Por otra parte, la Sra. Margarita Riofrío de Merino<sup>15</sup>, fundó en los inicios del gobierno castrense la Corporación de Ayuda al Niño Limitado (COANIL), que es una entidad de derecho privado, cooperadora de la función docente del Estado, sin fines de lucro, con personalidad jurídica del 17 de febrero de 1975. El objetivo de esta institución es *“propender a la atención integral del problema que presentan los sujetos con alteraciones intelectuales y laborales y/o específicas, motoras y sensoriales a fin de integrarlos eficazmente a la sociedad”* (Coanil). En 1980 tenía 22 centros a lo largo de Chile.

Es importante también señalar que, en los últimos años, se han agrupado los padres de niños con diferentes deficiencias a nivel nacional, a fin de entender, orientar y asesorar a las familias de esos niños que requieren tales servicios. Han surgido, de esta forma, por ejemplo, UNPADE (Unión Nacional de Padres y Amigos de Deficientes Mentales), ASPEC (Asociación de Padres de Niños Espásticos) y ASPAU (Asociación de Padres de Niños Autistas).

---

<sup>15</sup>Esposa del Comandante de la Armada, José Toribio Merino, Miembro de la Junta Militar de Gobierno.

Finalmente, es digno destacar que, en el plano internacional, en este período sucedieron dos hechos de relevancia: La Asamblea General de las Naciones Unidas, proclamó en la 2433ª. Sesión Plenaria de 1975 la *Declaración de los Derechos de los Impedidos*<sup>16</sup>, que consta de 13 puntos y, 1981, fue declarado por la misma Asamblea, como el Año Internacional del Impedido.

## Conclusiones

Resulta interesante constatar que en el campo de la Educación Especial, Chile es pionero en Sudamérica, al crearse en 1852 la primera Escuela de Sordo-mudos. Al mismo tiempo, al revisar los antecedentes entregados es posible resaltar lo siguiente:

- a) Durante 75 años la Educación especial no figura en las Reformas Educativas; lo hace, por primera vez, en la Reforma de 1927 en la cual específicamente se consideran las Escuelas Especiales como partes del sistema educacional chileno.
- b) Durante 124 años no hubo programas específicos oficiales para este tipo de educación; éstos comienzan a surgir sólo a partir de 1976.
- c) El mayor desarrollo de la Educación Especial en nuestro país en el último período se debió al interés despertado por ella en las Universidades, en las cuales no sólo se comienza a formar profesionales desde 1964 sino que, sobre todo, se investiga y se publica sobre el tema.
- d) En el tercer período descrito, a su vez, es importante subrayar que la Educación Especial:
  - \* Se diversificó en la preocupación, estudio y atención de los distintos déficit.
  - \* Se universalizó como una educación indispensable en el sistema educacional del país.
  - \* Hizo tomar conciencia a todos los padres que no hay que avergonzarse de los hijos que nazcan con algún tipo de déficit, sino que es necesario tratarlos con los especialistas apropiados.
  - \* Se experimentó con éxito que el trabajo educacional produce mejores resultados con un equipo multidisciplinario.

---

<sup>16</sup>En la 2027a. Sesión Plenaria de 1971 había proclamado la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, que consta de 7 puntos.

- \* Se han hecho muchas investigaciones y aportes teórico-prácticos a la Educación Especial.
  - \* Y lo más importante: Se valorizó a las personas con déficit como seres humanos con los mismos derechos que los normales y que, en su nivel, también se perfeccionan y progresan.
- e) Desgraciadamente, en los últimos 29 años (1981-2009), la Educación Especial se ha desarrollado con altos y bajos y sería interesante investigar específicamente tal período.

---

**Resumen:** La Educación Especial fue fundada en Chile en 1852. En este artículo se descubren y explican el desarrollo de tres etapas de la Educación Especial desde sus inicios hasta 1980: a) El Período del surgimiento de la Educación Especial y de los grandes esfuerzos (1852-1926); b) el Período del desarrollo y de los principales precursores de la Educación Especial (1927-1964) y c) el Período de la consolidación y de las grandes realizaciones científicas (1964-1980). La metodología utilizada es la propia de los estudios históricos, es decir, se recurrió a fuentes primarias y secundarias. Especial mención merece el análisis de los documentos oficiales y las entrevistas a expertos en el área.

**Palabras Claves:** Historia de la Educación/ Educación Especial/ Trastornos de aprendizaje/ Deficientes.

**Abstract:** Special education was founded in Chile in 1852. In this article, Three stages in the history of special education development are explained and outlined from its beginning to 1980: a) the emergence period of Special Education and the great efforts (1852-1926), the period of the development of Special Education and its main precursors (1927-1964) and c) the period of consolidation and major scientific achievements (1964-1980). The methodology followed the patterns of most historical studies. It involved primary and secondary sources .It is important to mention the analysis of official documents and interviews with experts in this field.

**Keywords:** History of Education/ Special Education/Learning Disorders/ Disabilities.

### Fuentes de consulta

A.- Bibliografía

AYLWIN, Mariana y otros. Chile en el Siglo XX. Santiago de Chile: Editorial Emisión, 1985.

BRAHM, Luis; CARIOLA, Patricio; SELIN, Juan José. La Educación Particular en Chile. Santiago de Chile: Ediciones CIDE, 1971.

BOLETÍN DE LEYES, ÓRDENES Y DECRETOS DEL GOBIERNO (varios números desde 1852 a 1889). Santiago de Chile: Congreso Nacional.

- BRITO, Alfonso. Diccionario de Educación Especial. Santiago de Chile, 1983.
- CAICEO, Jaime. Un Esbozo para la Historia del CPEIP. Santiago de Chile: Litografía Valente, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 1999.
- CAMPOS, Fernando. Desarrollo Educacional: 1810-1960. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1960.
- CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS -C.P.E.I.P. Seminario de Educación Especial o Diferencial. Lo Barnechea, 1974.
- CORPORACIÓN DE AYUDA AL NIÑO LIMITADO – COANIL. Informe. Santiago de Chile, 1982.
- LABARCA, Amanda. Historia de la Enseñanza en Chile. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1939.
- LARROYO, Francisco. Historia General de la Pedagogía. México: Ed. Parrúa.
- MINEDUC (1975). Antecedentes sobre la Educación Diferencial en Chile. Santiago de Chile: Ediciones C.P.E.I.P., 1967.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Antecedentes sobre la Educación Diferencial en Chile. Santiago de Chile: Ediciones C.P.E.I.P., 1975.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Desarrollo de la Educación: 1984-1985. Santiago de Chile: Informe a la 40ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1986), Oficina de Relaciones Internacionales, 1986.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. La Educación en Chile, 1981- 1983. Santiago de Chile: Informe a la 39a. Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1984), Oficina de Relaciones Internacionales.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: Recopilación de Antecedentes acerca de la Historia y la Evolución de la Educación en Chile.
- MINISTERIO DEL INTERIOR. Recopilación de Decretos con Fuerza de Ley, dictados en virtud de las Leyes 4.113 y 4.156, 1927.
- NUÑEZ, Iván. El Trabajo Docente: Dos Propuestas Históricas. Santiago de Chile Ediciones P.I.I.E., 1987.
- NÚÑEZ, Iván. Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia: 1900 - 1970. Santiago de Chile: Ediciones P.I.I.E., 1986.
- REVISTA DE EDUCACIÓN (Recopilación desde 1967 a 1987). Santiago de Chile: Ediciones Ministerio de Educación.
- REVISTA DEL NIÑO LIMITADO (Recopilación desde 1969 a 1987). Santiago de Chile.
- ROJAS, Patricio. "El Problema de la Deficiencia Mental en Chile" en Revista de Educación Nº 1. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 1967.
- SANDOVAL, Juan. El Niño Retardado Mental. Santiago de Chile: Publicaciones Escuela Especial de Desarrollo, 1945.
- VILLALOBOS, Sergio y otros. Historia de Chile. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1974.

#### B.- Entrevistas:

Todas las personas entrevistadas corresponden a chilenos que trabajaban en Santiago de Chile en 1986 (año en que se efectuaron las entrevistas).

AHUMADA, Hernán  
BARROS, Iris  
BRAVO, Luis  
BRITO, Alfonso  
CANALES, Manuel  
CASTRO, Amelia  
CELIS, Luis  
CIZALETTI, Jean  
NUÑEZ, Iván  
PACHECO, Yolanda  
SANDOV AL, Manuel  
WEISSER, María Angélica

Recebido em maio de 2009

Aprovado em julho de 2009

# A epistemologia qualitativa: contribuições para a pesquisa em educação especial

## *Qualitative epistemology: contributions towards research in special education*

**Alexandra Ayach Anache**

Professora Associada do Departamento de Ciências Humanas do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora da Linha de Pesquisa – CNPQ Desenvolvimento Humano e Educação Especial. alexandra.anache@gmail.com

A Educação Especial é um campo de conhecimento que merece atenção por parte dos pesquisadores, visto que ela coloca em debate os aspectos mais frágeis da Educação Brasileira. Dentre esses desafios, destacamos a sua amplitude, a começar pela população que pretende educar. Segundo a atual Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ela é considerada uma modalidade de educação que visa oferecer ensino aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais seja nas escolas de ensino comum seja nas de ensino especial, conforme o texto que se segue,

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O Censo de 2006 do Ministério da Educação indicou crescimento de 11,4% das matrículas em escolas e classes especiais entre 2002 e 2006 e de 72,4% das matrículas em escolas comuns (inclusão) entre 2002 e 2006. O aumento

de matrícula foi entendido pelo órgão como um dos indicadores de inclusão escolar de uma parcela da população que se encontrava alijada do sistema de ensino comum. Do mesmo modo, em Mato Grosso do Sul, em 2008 foram registradas 295.354 matrículas na rede pública de ensino. Desse conjunto 231 se referem aos alunos que estão na Educação Especial.

Nesta perspectiva, o público alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação<sup>1</sup>. Aqueles que possuem transtornos funcionais específicos, a Educação Especial deverá se articular com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Um aluno com deficiência intelectual requer metodologias diferenciadas, se compararmos, por exemplo, com aqueles que apresentam deficiência visual, auditiva entre outras. Diante disso, direcionaremos a nossa atenção neste artigo para os processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Em tempo, a Associação Americana de Retardo Mental em 2002, considerou que pessoas que apresentam essa deficiência, possuem limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa, ou seja, nas habilidades práticas, sociais e conceituais. Todavia, há compreensão, por parte dos professores, de que essa deficiência se expressa nas dificuldades de adaptação na escola e na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos ANACHE (1997, 2005a, 2005b, 2007a, 2007b).

Garcia (2008) afirmou que, dentre os desafios que precisam ser enfrentados pelas escolas, é a avaliação do desempenho escolar que, em muitos estados e municípios da federação brasileira, se expressaram em regime de notas. Nessa direção, outros trabalhos, dentre eles os de Bueno (2008) Tavares Silva (2008), Dallabrida (2008),

---

<sup>1</sup>Considera-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também eles apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Siqueira (2008) e Santos (2008) alertaram sobre a necessidade de se investir no processo de escolarização de alunos com deficiência, dentre elas a intelectual. Eles salientaram que as especificidades dos processos de ensino aprendizagem dessas pessoas requerem estudos e pesquisas na direção de transformar os problemas, que transcendem a esfera individual em desafios a serem enfrentados.

O processo de ensino aprendizagem circunscreve o contexto institucional e tem como principal característica a intencionalidade. Nele desenrolam-se estratégias necessárias para promover o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com essas características. Assim, é necessário considerar os recursos relacionais empregados nesse processo (TACCA 2006).

A contribuição da Epistemologia Qualitativa ancorada na perspectiva histórico cultural propôs uma leitura que avançou na compreensão do processo de constituição dos seres humanos, e esse ocorre na vida social, pois é nela que estão colocadas as possibilidades de desenvolvimento, conforme salientou Góes (2007):

O postulado de Vygotski sustenta que o sujeito é na vida social, e que, portanto, suas possibilidades de desenvolvimento estão nele e noutros membros da cultura em que vive. [...] Com essa observação não se pretende diluir o individual no social, mas ressaltar que a relação se dá entre o eu e o outro, em encontros presenciais ou não (GÓES, 2007, p.1).

Esta perspectiva problematizou a visão intelectualista que reduz a compreensão da deficiência intelectual à debilidade mental, dissociando-a do afeto, do intelecto e de outras dimensões culturais, sociais e econômicas implicadas na constituição da subjetividade das pessoas. Segundo González Rey (2005) na sala de aula os processos de ensino aprendizagem são atividades que agregam as experiências sociais de todos os envolvidos. Nos dizeres do autor, [...] “Na sala de aulas se geram novos sentidos e significados que são inseparáveis das histórias das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola, na qual aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 2)<sup>2</sup>

Este artigo tem como objetivo de apresentar as contribuições da Epistemologia Qualitativa para as pesquisas na área de Educação de alunos com deficiência intelectual. Para esse fim, baseamos-nos nos textos de Lev Semionovich Vygotsky

---

<sup>2</sup>Texto extraído no dia 12 de outubro de 2009 in: [www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc) p. 2.

e Fernando González Rey e nos trabalhos que desenvolvemos junto ao grupo de pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Desenvolvimento Humano e Educação Especial, vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

## A Epistemologia Qualitativa: fundamentos para a pesquisa em Educação

A Epistemologia Qualitativa é uma perspectiva teórica e metodológica que se destinou à pesquisa de processos psicológicos. González Rey (1997) situou esta terminologia para fazer referência à análise qualitativa desses fenômenos à luz do materialismo dialético.<sup>3</sup> Sua opção decorre das dificuldades que se tem para definir a pesquisa qualitativa, vez que sob esse rótulo reúne um conjunto concepções diferentes da que o autor assumiu como base para os seus estudos (GONZÁLEZ REY, 2005).

Esta perspectiva revelou os limites das teorias apresentadas com sendo alternativas ao positivismo que embasava as pesquisas na área das ciências antropológicas. Elas se limitavam às generalizações apoiadas na descrição dos fenômenos, bem como a ausência de articulação (nexos) entre os diversos fatores determinantes, tornava-as frágil frente aos critérios rígidos e estabelecidos pela citada abordagem.

Para as Ciências Sociais, o transplante, quase que ascético de métodos de pesquisa minimizou o valor dos aspectos sociais na compreensão do desenvolvimento dos fenômenos que aconteciam na sociedade. Assim, a pesquisa adquiriu um caráter eminentemente técnico, destituído de qualquer reflexão e construção teórica sobre o objeto estudado. Com expressão desse reducionismo foi que em prol da neutralidade científica, a subjetividade enquanto categoria importante na ocorrência dos fatos sociais caiu no ostracismo. Para González Rey (1997) essa situação foi determinante para o isolamento acadêmico da citada área da trama social dos fenômenos que aconteciam no cotidiano da sociedade.

---

<sup>3</sup>Para esclarecimento sobre o método, consultar MARX, K. e ENGELS, F. Prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política”. Obras Escolhidas. São Paulo: Editora Alfa Ômega. Vol. 1. p. 304-312.

A sociedade é uma organização heterogênea, formada por instituições e de diferentes organizações que estão em movimento, exigindo dos pesquisadores métodos de pesquisa que superem a razão instrumental a qual privilegia o transplante de alguns pressupostos teóricos que engessam a compreensão do problema da pesquisa. O autor chamou atenção dos pesquisadores para que a teoria ofereça subsídios para a análise das informações construídas ao longo do trabalho. González Rey (1997, p. 162) alertou:

La sociedad no es una organización homogênea, donde todo cobra un valor directo y lineal a través de um conceito aglutinador, sea este capitalismo, socialismo ou qualquer otro. Ningún concepto general referido a la organización socio-econômica es representativo dos innumerables procesos simultâneos y contradictórios que caracterizam a organización y el desarrollo social.

Com base em alguns princípios das proposições de Vygotsky (1995) sobre o método para estudar as funções psicológicas superiores, González Rey (1997, 2005) apresentou a Epistemologia Qualitativa como uma proposta de pesquisa que avançou na explicação dos fenômenos psicológicos. Dito de outro modo, quando se trata de processos de aprendizagem, é muito difícil estandardizar resultados, vez que ela é uma dimensão da subjetividade. Há inúmeros fatores implicados nos diferentes estilos de aprender e que merecem metodologias específicas. González Rey (2005, p. 5) contribuiu com a seguinte afirmação:

A Epistemologia Qualitativa enfatiza princípios gerais da produção do conhecimento. Ela defende o caráter construtivo e interpretativo do conhecimento, o que de fato implica em compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade.

O conhecimento em pesquisa é uma produção humana, e não algo que está pronto para ser apreendido pelo pesquisador, como uma realidade ordenada de acordo com categorias universais. Nesse processo, a ação do pesquisador é constituída de vários determinantes que promovem a emergência de zonas de sentido, definida por González Rey (1997) [...] “por espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo

de construção teórica” (p.06). A continuidade do processo de construção de conhecimento requer atenção à trama a ser analisada, a qual possibilitará novos trânsitos, portanto, novas ou outras construções.

O autor esclareceu que os fenômenos sociais, sejam eles de ordem econômicos, políticos e institucionais se expressam por meio da subjetividade social e concomitantemente na subjetividade individual. Elas estão intimamente relacionadas, implicando-se. “La configuracion subjetiva individual aparece constituída por formas diversas de la subjetividad social, sin lo cual los individuos no podrían ser protagonistas de los acontecimientos sociales” (GONZÁLEZ REY, 1997, P. 168).

A subjetividade social e individual são dois conceitos são importantes para compreendermos os diferentes comportamentos manifestados pelos sujeitos nos espaços em que realizamos nossas pesquisas. Elas são duas categorias implicadas entre si, geradas nas experiências de vida das pessoas, e se manifestam nas contradições entre as necessidades sociais e individuais dos sujeitos, os quais são importantes para a constituição do sentido subjetivo – síntese de múltiplas determinações.

Assim, o sujeito expressa sua capacidade de aprendizagem nas relações concretas de vida, portanto eivada de sentidos, necessários para manter o curso de seu desenvolvimento. Cada pessoa ou grupo de pessoa possui seu lugar no espaço social em que vive. Lugar esse significado tanto pelos pares quanto por si mesmo. Não há uma relação linear entre o social e o individual, portanto, a dimensão social e individual não são justaposições, mas se constitui no curso da integração subjetiva, a qual é construída pelo sujeito como representação nesse mesmo processo. A socialização é um processo que ocorre por meio da construção e constituição dos sujeitos, sendo que esses dois momentos podem atuar às vezes de forma contraditória no curso do desenvolvimento individual e social.

A relação entre a subjetividade social e individual, em nossa opinião avançou sobre a formulação do conceito de interiorização na formação das funções psicológicas superiores, apresentadas inicialmente por Vygotsky e Rubinstein, quando afirmavam que elas não eram resultados do meio ambiente (GONZÁLEZ REY, 2003). Em momento posterior, o primeiro autor, ao aprofundar seus estudos, considerou que a relação entre o social e individual é mediada por diversos fatores que se integram e se transformam no desenvolvimento dos seres humanos. Essa compreensão resultou na construção do conceito de “situação social de desenvolvimento”. Para ele, há uma estreita combinação

entre os processos internos de desenvolvimento e as condições externas as quais dependeram das características de cada etapa da vida dos seres humanos. As novas aquisições possibilitaram a confrontação com as condições internas do sujeito. González Rey (2003) considerou que é por meio do conceito de “situação social de desenvolvimento” pode-se compreender a formação social do psiquismo como produção e não como interiorização.

Neste processo, a linguagem tem função mediadora da percepção humana e é fator estruturante do desenvolvimento do ser humano. É por meio dela que o homem se constitui como sujeito. Nota-se que ela está intimamente ligada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e à regulação do comportamento. Assim, a linguagem tem função emancipadora, organizadora e auto-reguladora, no desenvolvimento do sujeito, conforme destacou González Rey (2003)

O sujeito é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende, e diante disso tem de organizar sua expressão pessoal, o qual implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas (p. 238-239).

Nesta perspectiva há uma relação indissociável entre o indivíduo e a sociedade. Esses surgem em momentos da subjetividade social e individual. O autor acrescentou,

“[...] a subjetividade social resulta dos processos de significação e de sentido que caracterizam todos cenários da vida social e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos, por meio da própria perpetuação dos significados e sentidos que caracterizam dentro dos sistemas de relações em que eles atuam e se desenvolvem (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205-206).

A subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual dentro de uma cultura se constitui em suas relações sociais (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 241).

A subjetividade social e individual são constituintes e constituídos. Há uma relação permanente entre elas, possibilitadas pelas experiências, reflexões geradas nas situações de vida. Dessa relação são produzidos os sentidos subjetivos, os quais integram os aspectos constitutivos da personalidade.

Personalidade, nesta versão enquanto integrante da subjetividade individual é composta por diferentes configurações e também sistemas de configurações, intimamente relacionadas entre si, e, estão associados às diferentes experiências

vivenciadas ao longo da vida dos sujeitos. As emoções e construções dos sujeitos que aparecem diversas situações de suas vidas estão associadas a diferentes sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2003).

Podemos afirmar que o conceito de configuração se refere às unidades que constituem a personalidade, orientando/participando tanto da subjetividade individual e social. A análise das diferentes configurações subjetivas permite encontrar os indicadores de sentido que mobilizam as ações dos sujeitos. Assim, pode-se conhecer a tendência orientadora da personalidade, entendida pelo citado autor como formação motivacional dominante. Nos dizeres de González Rey (2005, p. 41)

A categoria configuração subjetiva tem caráter sistêmico e permite compreender as diferentes expressões do sujeito, em qualquer atividade particular, como uma manifestação da subjetividade individual em seu conjunto, que por sua vez, tomará formas diferentes em dependência do contexto da subjetividade social no qual a atividade do sujeito ocorre. A subjetividade social atravessa de forma permanente a individualidade, razão pela qual a subjetividade individual pode gerar novos sentidos subjetivos, segundo o espaços social em que a ação do sujeito acontece<sup>4</sup>.

As condições pelas as quais os sujeitos agem e interagem depreendem das suas experiências sociais. Qualquer atividade humana resulta de um longo processo de aprendizagem, e, portanto são carregadas de sentidos subjetivos, os quais representam o universo da pessoa. Esse universo é síntese de múltiplas determinações e não um reflexo do mundo externo.

Na compreensão do autor, a aprendizagem é um processo psicológico, que resultará nas diversas formas de humanização e que viabiliza a constituição do sujeito, permitindo a sua participação na sociedade. A Educação (formal e informal) é fundamental para a formação das pessoas, pois nos espaços de convivência entre elas, que acontecem desde os primeiros contatos no início da vida até a entrada na escola são fatores determinantes para a humanização dos indivíduos. Nesse processo estão incluso a aquisição e a produção de conhecimentos acumulados pela sociedade e também a aquisição de habilidades, atitudes, valores, conceitos, entre outros. Se cada cultura gera formas diferentes de aprendizagem, torna-se inviável universalizar padrões de comportamentos.

---

<sup>4</sup>Grifo da autora.

Esta perspectiva rompeu com reducionismo tecnicista, pautado na naturalização dos processos psicológicos, e consequentemente com buscou superar a dicotomia existente entre o social, afetivo, cognitivo e o individual, pois no espaço educacional entram em cena os conflitos, as contradições, convergências. A pesquisa educacional precisa considerar os sentidos e significações que depreendem de outras formas de vida social, os quais foram ocultados pelas teorias produzidas sobre os processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. (GONZÁLEZ REY, 2005).

A escolarização refere-se às experiências pessoais, sociais e educacionais vividas na trajetória escolar das pessoas, portanto, a escola tem função formativa, sendo considerada um ambiente propício para o desenvolvimento das pessoas. A função formativa da escola é relevante, visto que as capacidades inatas não são suficiente para determinar o futuro de uma criança (LURIA, 1991). A Sala de aula, enquanto lugar de relações de ensino aprendizagem não deve se resumido exclusivamente ao domínio cognitivo, conforme expressou González Rey (2005),

O impacto que [...] tem para a educação e muito grande, porque vai a influenciar mudanças na teoria, a metodologia e as práticas educativas. A sala de aulas não é simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender, nela aparecem como constituintes de todas as atividade aí desenvolvidas, elementos de sentido e significação procedentes de outras “zonas” da experiência social , tanto de alunos quanto de professores. Nas salas de aulas se geram novos sentidos e significados que são inseparáveis das histórias das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola, na qual aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social.

A função da educação não é de catequização dos alunos, cabe a ela participar de modo ativo no desenvolvimento do sujeito, por meio de uma práxis que possibilite a eles o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o real. Esse processo é complexo que estão muito além da capacidade de simbolização das pessoas envolvidas, mas que adquirem sentidos, graças à emoção engendrada em cada uma delas. Para González Rey (2005) o desenvolvimento é um processo ativo, contraditório em que sentidos subjetivos foram produzidos em diversas experiências e se configuram no processo dialógico entre os sujeitos e os seus interlocutores diretos e indiretos.

Esta perspectiva ofereceu sustentabilidade para compreendermos os processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, vez que no curso de nossas pesquisas valorizamos a subjetividade como uma dimensão implicada nas relações presentes no cotidiano dos espaços educativos as quais tivemos oportunidade de pesquisar.

A Epistemologia Qualitativa foi uma “bússola” para guiar as nossas construções teóricas. Registramos aqui o nosso esforço enquanto pesquisadora em sair das amarras de uma leitura reduzida a testar teorias ou mesmo de confirmar postulados elaborados em contextos históricos diferentes daqueles produzimos as nossas pesquisas. Isso nos colocou um primeiro desafio que foi repensar a função do pesquisador enquanto um dos agentes de transformação da sociedade.

## **Contribuições da Epistemologia Qualitativa para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**

Retomamos o primeiro desafio que se referiu ao nosso compromisso enquanto pesquisadora da área. Assim, indagávamos sobre os critérios que adotávamos para considerar um aluno com deficiência intelectual. Dito de outro modo, quem era ou é o aluno da educação especial? Em nossa compreensão essa pergunta já pressupunha a dúvida sobre o êxito da escolarização destas pessoas. Sucesso esse que dependeu da compreensão sobre o processo de aprendizagem delas. Esse aspecto nos permitiu problematizar as práticas de avaliação tanto para fins de identificação quanto para fins educacionais. A nosso ver, esse processo só terá sentido se oferecer subsídios para orientar o trabalho pedagógico do professor e de outros profissionais comprometidos com a Educação de alunos com deficiência intelectual.

Nesta perspectiva, a avaliação é dinâmica, e se expressa em um continuum, portanto, não se esgotam em classificar os sujeitos com base em manifestações comportamentais, vez que o ato de avaliar envolve diversas formas de relação construídas entre os envolvidos. Dos tipos de comunicação produzidos nesse processo surgem os indicadores necessários para a análise e conhecimento sobre a dinâmica dos sujeitos avaliados (GONZÁLEZ REY, 1997).

Interessava-nos qualificar os comportamentos ou sintomas e não classifica-los como sendo característica da patologia que o sujeito porventura poderia apresentar. Dito de outro modo, quando deparamos com os relatórios de encaminhamentos de crianças com deficiência intelectual, dificilmente as informações sobre a dinâmica do funcionamento das funções psíquicas foram explicitadas. Não se trata de negar o problema, mas de encontrar alternativas metodológicas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito. Em tempo leia-se: aprendizagem

como um processo complexo que integra diferentes dimensões associadas ao sujeito que aprende – cognitivo-intelectual, afetivo-relacional, personológica e criativa. Alguns princípios da epistemologia propostas por González Rey (1997) foram necessários para orientarmos a nossa prática de pesquisar sobre os processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, dentre eles, os aspectos subjetivos, os quais não foram definidos de forma direta pelos resultados dos instrumentos, sobretudo quando nos referimos às pessoas com deficiência intelectual mais grave. Construímos vários tipos de intervenções para compreendermos as implicações da lesão primária na constituição de seu psiquismo. O impacto da deficiência primária no processo de desenvolvimento dos seres humanos mereceu ser estudado, vez que há compreensões preestabelecidas sobre as dificuldades que estas pessoas têm de se escolarizarem-se. Sobre isso, Vygotsky, (1997) alertava,

[...] O desenvolvimento insuficiente das funções superiores está relacionado com o desenvolvimento cultural insuficiente da criança com retardo mental, com seu desaparecimento do meio cultural circundante e com o abandono da "alimentação" do meio. Devido à insuficiência, essa criança não experimentou oportunamente às influências do meio circundante. Por causa disso, seu retardo acumula-se, acumulam-se as particularidades negativas e as complicações complementares na forma de um desenvolvimento social insuficiente e um abandono pedagógico. Tudo isto, que são complicações secundárias, resulta freqüentemente da falta de educação. Nesta situação em que a criança se desenvolve tem recebido menos do que pôde, ninguém tem tentado vinculá-la ao meio; e se a criança está pouco vinculada e de um modo fraco, com o grupo infantil, aqui podem surgir complicações secundárias (Vygotsky, 1997, p.222-223).

A análise das histórias de escolarização de cada aluno foi fundamental, para possibilitarmos propostas de trabalhos que geraram novos sentidos para a educação destas pessoas, e conseqüentemente. Consideramos as diversas fontes de informações originárias de documentos e relatos verbais, envolvendo os atores que participaram e participam da vida dos sujeitos da pesquisa. Registre-se que, embora o aluno fosse o sujeito da pesquisa, foi imprescindível considerar outros que a eles foram relacionados. Analisamos a história de vida do sujeito, por meio de diversos instrumentos, dentre eles as diferentes modalidades de entrevistas, com os atores. As análises de documentos se mostraram eficientes para o planejamento inicial das nossas ações, bem como, evidenciaram as experiências implicadas no devir do processo de avaliação da deficiência da pessoa.

Aproximamos-nos do sujeito por meio de seu problema, certamente eivado de incertezas, visto que essas não foram só nossa, pois há um coletivo que

indagou e indaga sobre a viabilidade da educação destas pessoas. Nesse sentido, Anache e Martínez (2007) ao realizaram um levantamento das produções acadêmicas disponibilizadas na Base de Dados – IBICT/Portal da CAPES, no período em que a pesquisa foi realizada, encontraram 38 dissertações e 84 teses, perfazendo um total de 122 produções tratando de estudos sobre a deficiência intelectual entre 1990 a 2006. Note-se que esse conjunto de trabalhos chamou atenção para a necessidade de mudanças tanto no âmbito da organização escolar como das práticas pedagógicas instituídas.

Computamos o aumento de trabalhos que se respaldam na perspectiva histórico-cultural como possibilidade de romper com a visão ambientalista de educação, de sujeito e de deficiência, tradicional na educação de pessoas com deficiência intelectual. As críticas se referem à redução do processo educativo à lista de objetivos a serem atingidos. Desse modo, elimina-se a função do sujeito que aprende e, conseqüentemente, limita-se o ensino ao preparo de competências para adaptação às atividades humanas.

O conceito de sujeito para Epistemologia Qualitativa não se compatibilizou com a concepção determinista, visto que a ação do sujeito é difícil de ser controlada, e reafirmou-se com isso o caráter dialético de sua constituição. A relação entre o sujeito e o social é contraditória, sendo que cada uma dessas categorias integram-se mutuamente. Há uma relação recursiva entre eles. Nos dizeres de González Rey (2003, p. 224) [...] cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro. Nessa versão, “sujeito” é o indivíduo concreto, consciente, interativo e intencional, que atua dentro de seu tempo presente mediante as suas condições. O caráter interativo do sujeito não se reduz à sua presença física na mesma, mas como processo dialógico que se expressa na sua própria configuração subjetiva.

Este princípio foi fundamental para a nossa pesquisa com pessoas com deficiência intelectual, visto que se sabe muito pouco sobre os seus processos de aprendizagem (ANACHE e MARTÍNEZ, 2007). Elas denunciam e anunciam diariamente que os seres humanos possuem características diferentes, mesmo quando acometidos por uma mesma síndrome, portanto, métodos massificados de intervenção não têm obtido êxitos ao intento, sobretudo quando nos referimos ao processo educacional. O desafio é superar as práticas de enquadramento e com proposta de ensino massificado, em nome de uma “inclusão excludente”.

Note-se que as teorias predominantes sobre este assunto privilegiam apenas a dimensão cognitiva no processo de ensino aprendizagem, e essa se caracteriza pela sua complexidade, no sentido de sua multideterminação e recursividade. Nesse processo estão presentes os aspectos emocionais e interativos que convergem em toda a sua riqueza as diferentes formas de subjetividade social.

Martinez (1997), ao afirmar que a aprendizagem é uma prática dialógica que ocorre na interlocução entre os professores e alunos, recuperou a posição ativa e criativa desse último. Aprendizagem é um processo interativo em que convergem em toda a sua riqueza as diferentes formas de subjetividade social. A escola deve promover o bem estar de seus educandos para que eles possam ser oportunizados a desenvolverem as suas potencialidades individuais. Na versão de González Rey, (2003a)

[...] A criatividade, os espaços de transformação e desenvolvimento somente aparecem da contradição entre o social e o individual, do individual visto não como sujeito sujeitado, mas sim como um sujeito que de forma permanente se debate entre as formas de “sujeitamento” social e suas opções individuais (p. 225).

Assumir a singularidade do processo de aprendizagem significa construir práticas de ensino que possibilitem ao aluno assumir o seu papel como sujeito da aprendizagem. Esse princípio foi considerado por nós orientador da educação formal de pessoas com deficiência intelectual, e, nesse sentido, a avaliação deve ser um processo personalizado, construída pelo desenho das situações interativas que adquiriram sentido para os sujeitos estudados. Exemplificando, tirar uma nota dez ou cinco para alguns alunos que ainda não obtiveram a noção de valor ou mesmo de número não são suficientes para estimular o interesse deles para melhorar o desempenho acadêmico deles.

No caso dos alunos que avaliamos, obtivemos respostas por meio de situações às quais não havíamos previamente planejado, como por exemplo, obtivemos informações sobre a compreensão de números por meio de atividades lúdicas, como número de acertos do jogo de boliche. Certamente, o referido jogo tinha mais sentido para ela naquele momento. A comunicação foi sendo estabelecida nas diversas formas de interação, vez que os vínculos foram construídos com eles, quando os reconhecemos pela sua condição de aprendiz e não pela sua condição de deficiente. GONZÁLEZ REY (2005) contribuiu,

O estudo singular acerca do sujeito que apresenta um comportamento diferente do resto de seus colegas pode levar-nos a aspectos da tarefa estudada que, por

determinadas características de outros membros da equipe, não se manifesta de modo visível neles e que se tornam facilmente visíveis naquele sujeito devido as suas características específicas. A produção do conhecimento pode, nesse ponto, ter vários desdobramentos na construção dos diversos aspectos, que de modo simultâneo intervieram na depressão. No entanto, em relação ao problema original do grupo, o sujeito converteu-se em uma fonte privilegiada para a análise dos efeitos psicológicos da tarefa estudada (p. 102-103).

Todo comportamento manifesto não pôde ser analisado fora do conjunto das suas relações sociais a qual emergiu, portanto não se separou o processo de significação, a qual não se manifestou (e nem se manifesta) de forma direta, por existir [...] “como momento de um sistema teórico em desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 2005, P. 103). Nesta perspectiva é necessário se apoiar em vários recursos de investigação visando criar uma rede de informações sobre a dinâmica do sujeito em referência para garantir a legitimidade das interpretações. Eles foram imprescindíveis para a construção de uma proposta de compreensão da dimensão subjetiva do processo de ensino e aprendizagem do sujeito identificado como deficiente intelectual. As análises, paulatinamente foram sendo tecidas mediante a confrontação entre os resultados das nossas intervenções, as quais colocaram em cheque as crenças sobre as impossibilidades de aprendizagem destes alunos.

Os alunos com deficiência intelectual grave estão dominados pelos rudimentos do pensamento, da linguagem humana e das formas primitivas de trabalho, ele pode e deve receber da educação um tratamento qualitativamente distinto, para além de uma série de práticas automáticas. É necessário considerar que o curso de desenvolvimento desse sujeito passou pela colaboração, pela ajuda social de outra pessoa, que inicialmente é sua razão, sua vontade, sua atividade. Essa tese coincide plenamente com o curso normal do desenvolvimento de um ser humano. Para tanto é preciso pesquisar qualitativamente a natureza de sua condição, descobrindo as regularidades internas, os vínculos e as dependências internas determinantes das diferentes formas de expressões dos alunos.

O desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores não são conseqüências imediatas e diretas da deficiência intelectual da pessoa, porém podem ser decorrentes de uma complicação secundária que emerge nas relações sociais, pois o sujeito é interativo e aprende com o seu grupo social a partir das experiências vividas no cotidiano.

Assim sendo, é na vida social que os sujeitos vão se constituído e aprendendo a ser sujeitos ou não. No caso específico destes alunos, a primeira condição parece refletir a sua realidade. Isso posto, indagamos sobre a sua condição de sujeito. Esse é um aspecto que mereceu aprofundamentos, vez que a educação, na perspectiva adotada deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade crítica, reflexiva. Ela se amplia e se efetiva no exercício das práticas sociais, o que permitirá aos estudantes dar sentido próprio aos conhecimentos adquiridos.

Nossas pesquisas têm privilegiado a pesquisa ação, vez que as indagações sobre os processos de aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual depreenderam das dificuldades dos professores em ensiná-las. Essa necessidade se evidenciou nos últimos anos em decorrência das políticas públicas que pretendeu incluir a todos indistintamente nas escolas. Note-se que esta situação possibilitou um intercâmbio entre nós e os profissionais da escola. Os últimos foram se constituindo como pesquisadores, por meio dos diversos estudos propiciados durante a preparação e execução da pesquisa. O envolvimento de todos nós foi imperioso para que pudéssemos desenvolver conhecimentos e competências para reconhecer a pessoa com deficiência intelectual como sujeito que aprende.

Registre-se que na Epistemologia Qualitativa é legítimo que o cenário da pesquisa resulte também da necessidade do trabalho conjunto com os sujeitos que irão participar dela. Considerando que a aprendizagem se expressa em diferentes situações, sob diversas condições, é importante propor aos alunos atividades diversificadas, as quais deverão ser construídas com base na avaliação das suas motivações, interesses e necessidades e a partir de orientações, avançar junto com ele para a produção de novos conhecimentos. No caso específico de alguns alunos com deficiência intelectual, não é o suficiente dirigir um tarefa, mas de fazer em conjunto. Em várias situações que envolveram a compreensão da linguagem tivemos que “pegar na mão” e produzir a escrita de uma palavra ou apertar uma tecla do computador.

Valemos-nos da comunicação suplementar alternativa para possibilitar aos alunos com dificuldades para fazer uso da linguagem verbal, possibilidades para que ele pudesse expressar os conteúdos, conceitos e habilidades aprendidas nas suas diversas formas de ralação. As formas de manifestações das pessoas que se comunicam de forma diferente mereceram nossa consideração, pois elas foram qualificadas e ampliadas, por meio de sinais, códigos construídos entre nós. Essa opção exigiu investimentos dos envolvidos na preparação de materiais e disponibilidade de todos para aprender outros sistemas de comunicação. Esse investimento teve ação

terapêutica de largo alcance, pois mobilizou mudanças que extrapolaram o espaço da sala de atendimentos, incluindo outros, como a escola e a família.

As práticas que valorizaram as expressões da aprendizagem foram fontes valiosas para observar os aspectos intersubjetivos constitutivos na relação estabelecida entre as pessoas no cotidiano escolar que permitem que outros temas apareçam. Eles podem variar quanto sua gênese e interesses, possibilitando a produção de novos sentidos do aprender.

## Considerações Finais

A nossa aproximação com a Epistemologia Qualitativa nos propiciou algumas reflexões sobre a função do professor enquanto orientador do processo educativo. Investimos tanto quanto pesquisadora, quanto orientadora na elaboração de projetos que abordam temas relacionados aos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Dentre os aspectos pesquisados, salientamos aqueles que privilegiaram a avaliação e o diagnóstico, o currículo, a formação e a prática pedagógica;

Desde 1997 temos problematizado os métodos empregados no processo de avaliação e diagnóstico, visto que toda classificação incide sobre as impossibilidades de aprender. Superar a cultura do déficit tem sido o nosso esforço, e nesse sentido, a orientação teórica adotada tem nos oferecido respaldo para construirmos métodos para avaliarmos os processos de aprendizagem, vez que os alunos com os quais temos investido nossas pesquisas não respondem aos tradicionais instrumentos utilizados tanto pela Psicologia quanto pela Educação Especial.

A aprendizagem é um processo constituído nas relações sociais, portanto, é imprescindível que consideremos as diversas dimensões envolvidas, como a cognição e a afetividade envolvidas por uma dinâmica relacional. Consequentemente, outra orientação é necessária para compreendermos as configurações subjetivas implicadas na sua condição de incapacidade enraizada e referendada pelas diversas fontes que orientam as propostas curriculares da Educação Especial.

O especial não poderá centrar-se nos objetivos que a educação pretende, e, portanto dispensa adjetivos. Há necessidades de construir estratégias para otimizar o ensino de pessoas com deficiência intelectual, valorizando os seus pontos fortes e atendendo suas peculiaridades, no esforço de romper com as padronizações inspiradas na cultura do déficit. Reconhecemos em cada manifestação de

comportamento frente aos diversos estímulos propostos, uma via de acesso ao sentido subjetivo implicado nas diferentes expressões dos sujeitos pesquisados.

Em muitas situações, sobretudo daquelas pessoas em que a lesão cerebral é muito grave, temos encontrado limitações para ensiná-las. Estamos cômicos que essa condição é desafiadora, e exigem dos pesquisadores, investimentos para construirmos uma proposta educacional que possa retirá-la da situação de aparente inércia. Neste sentido, a Epistemologia Qualitativa tem se mostrado uma proposta teórica metodológica que avança para a construção metodologias que permitam apreender os processos de subjetivação implicados nos processos educacional das pessoas com deficiência intelectual.

---

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo de apresentar as contribuições da Epistemologia Qualitativa para as pesquisas na área de Educação de alunos com deficiência intelectual. Para esse fim, baseamos-nos nos textos de Lev Semionovich Vygotsky e Fernando González Rey e nos trabalhos que desenvolvemos junto ao grupo de pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Desenvolvimento Humano e Educação Especial, vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A nossa aproximação com a Epistemologia Qualitativa nos propiciou algumas reflexões sobre a função do professor enquanto orientador do processo educativo. Investimos tanto quanto pesquisadora, quanto orientadora na elaboração de projetos que abordam temas relacionados aos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Dentre os aspectos pesquisados, salientamos aqueles que privilegiaram a avaliação e o diagnóstico, o currículo, a formação e a prática pedagógica. Esta abordagem tem se mostrado uma proposta teórica metodológica que avança para a construção de metodologias que permitam apreender os processos de subjetivação implicados nos processos educacional das pessoas com deficiência intelectual.

**Palavras chave:** Epistemologia Qualitativa, Educação Especial, Aprendizagem.

**Abstract:** This article has for its objective the presentations of the contributions of Qualitative Epistemology to research in the area of Education of students with intellectual deficiency. To this end, we based ourselves in the texts of Lev Semionovich Vygotsky and Fernando González Rey and in the works developed jointly with the Human Development and Special Education research group registered with the National Council for the Scientific and Technological Development [CNPq] and linked to the Post-Graduation Program of the Human and Social Sciences Center of the Federal University of Mato Grosso do Sul. Our approximation with Qualitative Epistemology permitted us to make some reflections on the function of the teacher as the guide during the educative process. Investments were made as researcher as much as the guide, in projects dealing with themes related to the learning processes of the students with intellectual deficiency. Among the aspects researched, emphasis must be placed on those favoring evaluation and diagnosis, curriculum, formation and pedagogical practice. This approach has shown itself to be a theoretical and methodological proposal, advancing towards the construction of methodologies permitting the apprehension of subjectivational processes implied in the educational processes of intellectually deficient people.

**Keywords:** Qualitative Epistemology; Special Education; Learning.

## Referências

- ANACHE, A. A. e MARTINS, M. A. Deficiência intelectual e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. In: Revista Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional. Campinas, SP, 1 (1), 253-277. 2007a
- ANACHE, A. A. A pessoa com deficiência intelectual entre os muros da educação. Em Campos, H. Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas. Campinas, SP: Editora Alínea 2007b.
- ANACHE, A. A. Diagnóstico ou Inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. Tese de Doutorado, São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, 1997.
- ANACHE, A. A. Diagnóstico psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental grave. In GONZÁLEZ REY, F. L. (org). Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo, SP: Thomson, p.293-310, 2005b.
- ANACHE, A. A. O Psicólogo nas Redes de Serviço em Educação Especial. In: Martinez, M. A. (Org.) Psicologia Escolar e Compromisso Social. p. 95 – 114. Campinas, SP: Alínea. 2005a.
- BRASIL, Ministério da Educação, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão. <http://portal.mec.gov.br>. (Recuperado em 20 de outubro de 2008).
- BRASIL, Ministério da Educação. Dados da Educação Especial, 2006. <http://portal.mec.gov.br>. (Recuperado em 10 de julho de 2008).
- BUENO, J. G. As políticas de inclusão: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G., MENDES, L. M. G. e SANTOS, R. A. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008.
- DALLABRIDA, M. A. Escolarização e deficiência. BUENO, J. G., MENDES, L. M. G. e SANTOS, R. A. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 251-300.
- GARCIA, R. M. C. Políticas Inclusivas na educação: do global ao local. In: Baptista, C. R., Caiado, K. R. M. e Meyrelles, D. de J. (orgs). Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2008. p. 11-24.
- MANUAL DE DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICA DE DISTÚRBIOS MENTAIS, D.S.M. IV - R. (1995). Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Alceu Fillman; Consultoria: Miguel R. Jorge.
- MARTÍNEZ, M. A. Criatividade, Personalidade e Educação. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado e Educação, Superintendência de Planejamento de Apoio à Educação, Coordenadoria de Programas de Apoio Educacional. Estatística de 2008. <http://www.sed.ms.gov.br/index.php>. Extraído no dia 12 de outubro de 2009.
- SANTOS, R. A. dos Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classes especial para deficientes mentais. BUENO, J. G., MENDES, L. M. G. e SANTOS, R. A. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 415-468.
- SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação BUENO, J. G., MENDES, L. M. G. e SANTOS, R. A. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 301-348.
- TACCA, M. C. V. R. Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- TAVARES SILVA, F. de C. Desenhando a cultura escolar: ensino/aprendizagem e deficiência men-

tal nas salas de recursos e nas salas comuns. BUENO, J. G., MENDES, L. M. G. e SANTOS, R. A. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 67-108.

GONZÁLEZ REY, F. L., MARTINEZ, M. A. La personalidad: su educacion y desarrollo. Habana: Pueblo Editorial, 1989.

GONZÁLEZ REY, F. L. Epistemología cualitativa y subjetividad. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. Sujeito e Subjetividade. São Paulo: Thomson-Pioneira. 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. O valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (org). Subjetividade Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Thomson-Pioneira. 2005. p. 27-52.

GONZÁLEZ REY, Pesquisa Qualitativa e subjetividade. São Paulo: Thomson Learnig. 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. In: TACCA, M. C. V. R. Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Campinas, São Paulo: Alínea Editora. 2006. p. 95-114.

KASSAR, M. DE C. M., ARRUDA, E. E. de. e BENATTI, M. M. S. Políticas de Inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: MEYRELLES, D. DE J., BAPTISTA, C. R., BARRETO, M. A. S. C. E VICTOR, S. L. (orgs) Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre, RS: Editora. Mediação. 2007. p. 29 – 44.

LURIA, A. R. (1991). O papel da linguagem na Formação de Conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R. Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo, Editora Moraes, p. 77-94.

VYGOTSKY, L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores In L.S.Vygotsky. Obras Escogidas . Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. L. S. Vygotski – Fundamentos de defectología. Madri, Espanha: Visor Dist. S. A., 1997.

Recebido em setembro de 2009

Aprovado em outubro de 2009

# Interação entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais: possibilidades de desenvolvimento

*Interaction among children with and without special educational necessities: development possibilities*

---

**Márcia Aparecida Marussi Silva**

é Mestre em Educação – Universidade Estadual de Maringá – PR. marussi2@uol.com.br.

**Maria Terezinha Bellanda Galuch**

é Doutora em Educação – Universidade Estadual de Maringá – PR. mtbgaluch@uem.br.

Estudos realizados por pesquisadores da área da Educação Especial têm defendido a interação entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos em classes comuns do ensino regular como uma forma de promover o desenvolvimento de todos os alunos. Omote (2004), Stainback e Stainback (1999) e Mantoan (2001) reconhecem a igualdade e a diferença como aspectos indissociáveis, salientando a importância de que todos tenham o direito à educação, ao desenvolvimento e à vida digna.

Em Declarações, Conferências e Relatórios universais sobre a educação – especial ou não – há uma nítida preocupação com o contexto atual de exclusão educacional. Tais documentos preconizam a necessidade de se consolidar a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular como forma de diminuir a discriminação e de fomentar a interação entre alunos em caráter social, solidário e de tolerância.

O documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), lançado em abril de 2008, apresenta orientações para a implementação de ações e formas de organização escolar que possibilitem às escolas atenderem a todos os alunos conjuntamente, segundo os preceitos

da educação inclusiva. Na sua parte introdutória consta a idéia segundo a qual é “[...] direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando [...]” (BRASIL, 2008, p. 5).

Esse documento expressa as discussões realizadas nas últimas décadas por pessoas ligadas a movimentos sociais, políticos, econômicos e filosóficos sobre a educação para crianças com necessidades educacionais especiais. São debates que cumprem uma função diretriz para o Brasil e o mundo, no sentido da criação e implementação de políticas públicas voltadas à educação de todos. Tais políticas fazem parte de uma tendência mundial em favor da efetivação de matrícula dos alunos, dentre estes os alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns do ensino regular.

Todavia, o fato de os documentos oficiais preconizarem a necessidade de se consolidar a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, valorizando práticas de interação com os demais alunos, não é garantia de que as interações entre alunos extrapolem as relações de socialização, de solidariedade, de trocas interpessoais, de tolerância ao diferente. Essa constatação nos remete à seguinte questão: como interagem os alunos com necessidades educacionais especiais com os demais alunos da sala regular de ensino? As interações entre alunos com necessidades educacionais especiais e demais alunos no ensino regular são interações que lhes possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo?

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos em autores da teoria histórico-cultural subsídios para a compreensão das interações entre crianças com necessidades educacionais especiais e demais crianças em salas do ensino regular. Os dados para análise foram coletados mediante observações de aulas, em turmas do ensino fundamental, em escolas de um município do Estado do Paraná, em que há crianças com necessidades educacionais especiais frequentando salas comuns do ensino regular.

É importante destacar que, no Estado do Paraná, além dos alunos com deficiência, os alunos que apresentam transtornos ou distúrbios de aprendizagem também são considerados, pelo Conselho Estadual de Educação, alunos que apresentam necessidade educacional especial e, por isso, estão inseridos nos atendimentos educacionais especializados, em sala de recursos. Alguns desses alunos serão sujeitos de observação e análise nesse trabalho.

## Aprendizagem e desenvolvimento: a relevância dos processos interativos no desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais

Analisada da perspectiva da teoria histórico-cultural, as crianças com deficiência, que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, requerem contínuos momentos de interação em seu processo de desenvolvimento, uma vez que sua condição social não é equivalente à das pessoas que não apresentam deficiência. Para Vygotsky, é fundamental considerar as consequências resultantes da limitação imposta pela deficiência, pois a situação social do sujeito é alterada quando este tem um defeito orgânico diferenciado, seja desde o nascimento, seja a partir de certo momento de sua vida. Segundo Van der Veer e Valsiner, Vygotsky considera que “[...] pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo” (VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 75).

A criança cega, por exemplo, tem modificada sua condição social em função do déficit sensorial. Para que ela tenha acesso e possa se apropriar da cultura há que serem criados caminhos diferenciados. Ler com as mãos, como faz uma criança cega e ler com os olhos são processos psicológicos diferentes, mas ambas as formas cumprem a mesma função cultural.

Para Vygotsky, ao se modificar a condição social, ampliando-se as possibilidades de interação da criança deficiente com outros sujeitos, abrem-se possibilidades para que seja amenizado o fator biológico diferenciado; ou seja, abrem-se possibilidades para que um defeito orgânico seja compensado pela aprendizagem adquirida no coletivo.

Vygotski (1997), escreve como tese central da Defectología moderna: todo defeito cria estímulo para a compensação. Para o autor, quando a criança tem a consciência da impossibilidade da realização de ações, esse sentimento gera uma necessidade de superar essa insuficiência. Essa afirmação levou à observação de que o ensino da criança com deficiência deve considerar os processos compensatórios, isto é, substitutivos.

Vygotsky raciocinou que a educação social, baseada na compensação social dos problemas físicos, era a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para crianças ‘defeituosas’. Em sua opinião, as escolas especiais da época faziam pouco em termos dessa educação social. [...] Vygotsky defendia uma escola

que se abstinhasse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade. As crianças deveriam receber a oportunidade de viver junto com pessoas normais (VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 75).

Em suas obras, Vygotsky escreveu sobre o trabalho realizado com crianças que apresentavam deficiência mental e sensorial: “A educação de Crianças Fisicamente Doentes<sup>1</sup>”. Essas crianças eram atendidas em escolas especiais, cujas atividades de ensino não tinham vinculação com as bases gerais do sistema de educação pública da Rússia. Para ele, era eminente utilizar com as crianças especiais a mesma pedagogia da infância aplicada com crianças normais, ou seja, unir os princípios e métodos gerais da educação à pedagogia da infância deficiente.

Observa-se, logo nos primeiros escritos de Vygotsky, uma forte preocupação com a educação de crianças deficientes, no sentido de oferecer-lhes o convívio social e a interação com outras crianças, reconhecendo o potencial dessas crianças para o desenvolvimento. Referindo-se às crianças cegas, Vygotsky enfatizava que, quase totalmente saudáveis, elas tinham capacidade para o aprendizado. Ele reivindicava a queda dos muros das escolas especiais para que as crianças pudessem participar das atividades normais (VAN DER VEER; VALSINER, 1994), pois, em seu entendimento, o problema da segregação social e educacional deveria ser considerado em primeiro lugar, e, posteriormente, as características diferenciadas das crianças.

No ambiente escolar, no que se refere à característica dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, Vygotsky (1997) afirma:

A ninguém ocorre sequer negar a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não existem conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e os mentalmente atrasados. Porém esses conhecimentos e essas aprendizagens especiais há que se subordiná-los à educação comum, à aprendizagem comum, a pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança (VIGOTSKI, 1997, p. 65).

O autor considera que a educação regular, responsável pela apropriação pelos estudantes de conteúdos historicamente sistematizados, deve preponderar sobre a especial. O ensino especial deve ser promovido somente quando

---

<sup>1</sup>No texto apresentado no II Congresso de Proteção Jurídico-Social dos Menores de idade em 1924, Vygotsky utiliza a expressão “educação de crianças fisicamente doentes” para se referir a crianças deficientes.

necessário e sempre na dinâmica do contexto do ensino regular, dando condições de acessibilidade, para que os alunos que apresentam alguma deficiência intelectual ou sensorial aprendam por meio de canais específicos e se desenvolvam em seus aspectos afetivo, psíquico e social.

O ensino especial, para Vygotsky, apresenta os mesmos objetivos do ensino regular: ensinar os conteúdos científicos do currículo regular, com vistas à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

Vygotsky não concordava com o empobrecimento das atividades escolares ofertadas às crianças com deficiência; questionava a simplificação dos conteúdos curriculares trabalhados nas instituições de ensino especial de sua época. Acreditava que a aprendizagem de conteúdos curriculares e a metodologia utilizada em sala de aula regular proporcionariam mudanças nos processos cognitivos dos sujeitos com algum tipo de deficiência por abrir-lhes a possibilidade de interações, tendo o conteúdo científico como centro dos processos interativos.

O fato de estarem as crianças que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial inclusas no ensino regular, do ponto de vista prático, traz a possibilidade de elas, na realização de atividades escolares, observarem as ações de seus colegas e compararem suas idéias com as deles, que apresentam uma forma diferenciada de pensamento, ora mais abstrato, ora mais rápido, ou mesmo mais aprofundado.

No ambiente escolar de ensino regular, onde há alunos com necessidades educacionais especiais, destacam-se os mecanismos de compensação da limitação desses alunos para a superação da deficiência. Vygotsky (1997) postula que o campo primordial que abre espaço para a compensação da deficiência é o desenvolvimento cultural do aluno; isto porque o aluno com necessidade educacional especial encontra impossibilidades decorrentes de seu desenvolvimento orgânico; entretanto, são ilimitadas e imprevisíveis as ações que podem desencadear o seu desenvolvimento, por meio de vínculos criados com outros alunos. Este desenvolvimento acaba por compensar áreas diferenciadas que lhes dificultam a aprendizagem.

Trabalhar na perspectiva de um processo educacional com práticas pedagógicas fundamentadas na compensação significa formular situações de acessibilidade curricular, metodológica e avaliativa que minimizem os problemas de aprendizagem acarretados pela deficiência, sem com isso eliminar as dificuldades que derivam da deficiência.

Portanto, a criança que apresenta algum tipo de necessidade educacional especial necessita de contínuos momentos de interação, uma vez que sua condição social não é equivalente à das pessoas que não apresentam alguma deficiência. Entretanto, o enfoque não é na quantidade das interações entre os alunos, mas a efetiva participação de todos os alunos nas atividades propostas e orientadas pelo professor.

Vale destacar que as interações em si não garantem a aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento. Na dinâmica interativa, os alunos com necessidades educacionais especiais podem se relacionar, interagir com os outros alunos sem, no entanto, experimentarem mudanças em seu processo mental. Isso acontece quando não há um objetivo anteriormente definido.

As interações entre os sujeitos são muitas e distintas e, por vezes, são desprovidas de intenção planejada. Esse é um aspecto que merece destaque neste trabalho, pois o tipo de interação estabelecida entre os alunos influencia de maneira fundamental nas possibilidades de a escola contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Especialmente com a criança com deficiência sensorial, os adultos são considerados por Vygotsky “agentes externos” que sistematizam situações de interação que podem ajudar o aluno a pensar livremente e de maneira crítica, enriquecendo suas percepções, sua comunicação e seu conhecimento, objetivando a transformação de idéias, considerando a ótica da valorização humana.

Vygotsky (1995), critica as práticas de ensino centradas no déficit da criança, ressaltando a importância do planejamento das interações estabelecidas pelo aluno no contexto educacional. Para ele, essas interações, quando sistematizadas, permitem desencadear-se no aluno a transformação de seu funcionamento psicológico.

No ambiente escolar, a quantidade das interações entre alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, apesar de necessária, não é o principal. São fundamentais a oportunidade e a qualidade das interações de todos os alunos nos diferentes desafios oferecidos na escola.

Tudge (1996), amparando-se em escritos de Vygotsky, considera evidente a influência positiva do contexto social para o desenvolvimento do sujeito. Em suas pesquisas, o autor observou a influência do caráter colaborativo nas atividades de

aprendizagem. Os alunos menos experientes que foram provocados por colegas mais experientes a pensarem num nível mais elevado alcançaram o mesmo nível de pensamento de seus colegas mais competentes nos momentos de colaboração.

O amplo trabalho de pesquisadores da teoria histórico-cultural, como Rogoff e Wertsch (1984) e Valsiner (1987), sobre os efeitos da interação entre alunos, suplementa as investigações iniciais de Vygotsky. Para eles, os alunos devem trabalhar em um contexto social interativo, buscando alcançar objetivos comuns. Estas pesquisas influenciaram Tudge a indicar:

Em vez de aceitar de maneira casual os benefícios cognitivos de associar uma criança a um parceiro mais competente, deveríamos prestar mais atenção ao próprio processo de interação (TUDGE, 1996, p. 165).

Segundo Tudge (1996), quando a interação ocorre em um contexto apropriado, extrapola o campo da socialização e se concretiza na apropriação da cultura elaborada.

Quanto à estrutura da interação escolar, é necessária que a atividade de aprendizagem em comum permita a todos os alunos a possibilidade de conhecer e experimentar a ação desencadeada pela atividade em todas as suas etapas. Assim, na resolução de uma atividade comum, todos os alunos conhecerão o caminho percorrido, do início ao final do processo.

Para Rubtsov, “o conceito de atividade em comum foi introduzido para permitir-nos valorizar os seus elementos principais” (RUBTSOV, 1996, p. 135). Segundo Rubtsov, são considerados elementos principais:

A repartição das ações e das operações iniciais, segundo as condições da transformação comum do modelo construído no momento da atividade; a troca de modos de ação, determinada pela necessidade de introduzir diferentes modelos de ação, como meio de transformação comum do modelo; a compreensão mútua, permitindo obter uma relação entre, de um lado, a própria ação e seu resultado e, de outro, as ações de um dos participantes em relação a outro; a comunicação, assegurando a repartição, a troca e a compreensão mútua; o planejamento das ações individuais, levando em conta as ações dos parceiros com vistas a obter um resultado comum; a reflexão, permitindo ultrapassar os limites das ações individuais em relação ao esquema geral da atividade. Assim, é graças à reflexão que se estabelece uma atitude crítica dos participantes com relação às suas ações, a fim de conseguir transformá-las, em função de seu conteúdo e da forma do trabalho em comum. (RUBTSOV, 1996, p. 136).

De acordo com o autor, o conjunto citado proporciona as condições adequadas para a criação de processos cognitivos. Segundo ele, por meio da reflexão, os sujeitos, em momentos de interação, alcançam a conscientização das diversas e diferentes maneiras de pensar e agir sobre um problema: “[...] os participantes passam a analisar os modos de relação entre as ações individuais, por ocasião de sua atividade em comum, e transformar esses modos com vistas a uma análise adequada do conteúdo dos problemas” (RUBTSOV, 1996, p. 136).

A discussão acima reforça a ideia de que não se trata de qualquer momento interativo. Esse momento necessita ser organizado com atividades pedagógicas comuns aos alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Vygotsky (1997) sustentava a necessidade da não-separação de crianças com e sem deficiência durante o processo educacional para que não fosse criada uma educação direcionada apenas às crianças deficientes, o que segundo ele, imobilizaria o processo de desenvolvimento de sua condição orgânica.

Para Vygotsky (1997), a condição orgânica das crianças com deficiência pode sofrer alterações mediante o convívio com outras crianças, num ambiente não segregador, sendo possível o estabelecimento e a modificação das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a sistematização do contexto escolar com situações organizadas de colaboração entre alunos se apresenta como possibilidade provocadora de mudanças cognitivas. Rubtsov, p. 137), escreve sobre a manifestação de tais mudanças, que segundo ele, acontecem por meio:

Da modificação da atitude formal da criança em seus contatos com adultos e com outras crianças. Essa modificação também acarreta novas formas de colaboração e de comunicação que visam à transformação do conteúdo de um objeto ou de uma situação; da criação de objetos comuns, visando à transformação dos modelos de ação propostos às crianças pelos adultos; do desenvolvimento de sua função simbólica, que lhe permite ultrapassar a sua atitude natural, no que se refere ao objeto de sua atividade, e assim adquirir modos de análise coletiva desse objeto (RUBTSOV, 1996, p. 137).

Quando a educação escolar considera esses pressupostos reafirma a ideia de Vygotsky de que o conhecimento apropriado pelo aluno parte do social para o individual. Na situação inicial, o contexto interativo entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais é considerado provocador de ações interpéssicas que se transformarão em ações intrapéssicas.

## Alunos com necessidades educacionais especiais em salas do ensino regular: em discussão as interações

Neste estudo analisamos alguns episódios de ensino observados em salas do ensino fundamental regular, de três escolas da rede pública de ensino do Estado do Paraná, em que há crianças com necessidades educacionais especiais, procurando respostas para a seguinte questão: As interações entre alunos com necessidades educacionais especiais e demais alunos nas salas de ensino regular são interações que possibilitam aos alunos com necessidades educacionais especiais realizarem atividades que envolvem ações mentais?

### Quando as interações envolvem atividades de pensamento

A primeira sala observada, da rede estadual de educação, a Sala A, foi uma sala de quarta série, da Escola 1, no período da tarde, composta por 18 alunos. Suas idades variavam de dez a onze anos, sendo que a maioria deles estudava naquela escola desde a primeira série, e, portanto, os alunos já se conheciam há bastante tempo. Dentre estes, três apresentavam necessidades educacionais especiais; contudo, neste trabalho, ativemo-nos à análise das relações de apenas dois deles. Acompanhamos aulas de matemática.

Para um dos alunos da Sala A, denominado aqui de aluno Aluno 1, havia laudo médico de dislexia acentuada<sup>2</sup>. Para outro, identificado neste trabalho como Aluno 2, havia laudo médico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, cujas principais características são a desatenção e a falta de autocontrole. Ressaltamos que os dois alunos observados não possuíam deficiência intelectual. Segundo o Educacenso, esta deficiência se refere ao

[...] funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas das habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (BRASIL, 2007c, p. 39).

---

<sup>2</sup>Distúrbio de aprendizagem relacionado à leitura e escrita.

Apesar de serem alunos que não possuíam deficiência intelectual, é importante considerar que o distúrbio de aprendizagem e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade causam um grande impacto no desenvolvimento educacional dos alunos, indicando dificuldade de aprendizagem e risco de fracasso escolar (GORDON, 1991, p. 178). Isto é devido não à estrutura cerebral, mas às implicações de funcionamento cognitivo que se apresentam de forma alterada. Por esse motivo, no Estado do Paraná, a Secretaria de Educação considerada esses alunos como sujeitos que apresentam uma necessidade educacional especial, diferente do que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A professora iniciou a aula perguntando aos alunos se eles haviam compreendido o conteúdo trabalhado no dia anterior. Perguntas dessa natureza revelam o nível de desenvolvimento real dos alunos. O intuito da professora era planejar suas atividades.

A professora solicitou aos alunos que formassem duplas, permitindo que eles escolhessem com quem gostariam de trabalhar. Segundo a professora, seu propósito ao dar liberdade para que os próprios alunos se organizassem era o de que eles desenvolvessem a atividade escolar de modo mais prazeroso possível. No entanto, pesquisadores como Pacheco (1991) e Núñez e Pacheco (1997) escrevem que o professor deve ser o responsável pelo agrupamento dos alunos e que o potencial e a dificuldade de aprendizagem precisam ser considerados nesse momento, de tal forma que a composição dos grupos ou duplas potencialize a possibilidade de aprendizagem dos alunos.

Os alunos 1 e 2, que apresentavam atrasos no desenvolvimento escolar, espontaneamente se juntaram. Esta atitude foi também observada em outros momentos, tanto entre os alunos sem necessidades educacionais especiais como entre os alunos com estas necessidades, o que evidenciou uma predileção dos alunos em se agruparem com colegas que possuem características semelhantes às suas.

A professora procurou construir um ambiente social proveitoso e de qualidade para a aprendizagem. A condição estabelecida por ela para que a aprendizagem se efetivasse era a possibilidade de trabalhar com atividades que permitissem a todos os alunos a apropriação de novos conteúdos.

Buscamos em Leontiev (2004) subsídios para discutirmos essa questão. Para ele, uma atividade se diferencia de outra pelo seu objeto e as atividades humanas se efetivam por meio de ações ou grupo de ações. Leontiev considera atividade somente aquela que no plano coletivo possui uma intencionalidade e corresponde a uma necessidade humana. O autor escreve:

(...) este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Da citação acima podemos inferir que o aluno se apropria de um conteúdo escolar quando, de fato, consegue, por meio de suas operações mentais e motoras, utilizar este conteúdo acadêmico de forma correta e em diferentes momentos.

Observamos que a professora propôs aos alunos, por meio de uma ação orientada de ensino, discussões em duplas com possibilidades de confrontos de pontos de vista entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais. Essas discussões aconteceriam nos momentos de tentativas de solucionar a atividade proposta pela professora.

Moura (2001) define a atividade orientadora de ensino como a que se estrutura de maneira a permitir que os alunos interajam mediados por um conteúdo, negociando significados, tendo como foco principal a resolução de uma situação-problema. Assim, o professor, de modo intencional, prepara antecipadamente os passos de sua aula, distinguindo sua atividade de ensinar de outras atividades (MOURA, 1996, 2001).

Verificamos a intencionalidade da professora ao apresentar aos alunos uma atividade de matemática. Ela distribuiu entre os alunos uma folha contendo o seguinte problema:

Tiago acompanhou seu irmão mais velho, Murilo, a um jogo de futebol. Ao chegar lá, observou que durante o aquecimento os jogadores corriam em volta do campo. Ele pensou:

“Que distância será que eles correm?”

Para descobrir isso, ele decidiu verificar as medidas do campo. Tiago percebeu que o campo era retangular e media 50 metros de largura e 90 metros de

comprimento. Faça como Tiago: calcule o perímetro do campo de futebol para descobrir o contorno do mesmo.

A professora, buscando que os alunos realizassem atividades mentais com conceitos já estudados, fez então a seguinte pergunta:

Professora: “Vocês se lembram o que significa perímetro? Como podemos calcular o perímetro de um campo de futebol?”.

Na situação dada, os alunos individualmente começaram a testar o que já conheciam para resolver o desafio. Para isso, tentaram mobilizar concepções sedimentadas e procuraram relacionar outras no contexto da atividade. Percebia-se um verdadeiro estado de dúvida e conflito cognitivo.

A professora se aproximou da dupla que observávamos e direcionou sua pergunta ao Aluno 2:

Professora: “Você se lembra como calculamos o perímetro de um quadrado na aula passada?”.

Aluno 2: “Mais ou menos”.

Professora: “Como assim mais ou menos? Como é que se calcula?”.

Aluno 2: “Acho que é somando”.

Professora: “Somando o quê? Como assim? Explique melhor”.

O Aluno 2 ficou em silêncio por alguns instantes de cabeça baixa e, num segundo momento, direcionou seu olhar para o seu companheiro, o Aluno 1. Percebeu-se que o Aluno 2 buscava interagir com o colega.

É oportuno observar que a desatenção e a falta de autocontrole do Aluno 2, com TDAH, eram intensas, dificultando, de maneira acentuada, a atenção seletiva dos estímulos e a finalização da tarefa, o que fez com que o Aluno 2 pedisse insistentemente ajuda ao seu companheiro. Eles começaram a conversar, quase que sussurrando. A professora, na tentativa de deixá-los mais à vontade, afastou-se por uns instantes.

Os alunos aderiram a um procedimento hipotético-dedutivo, desenvolvendo um debate entre eles sobre como se calcula o perímetro.

Observamos que diversas hipóteses foram levantadas:

Aluno 2: “Será que é somando tudo mesmo ou é somando só dois lados?”.

Aluno 1: “Acho que tem que somar tudo!”.

Aluno 2: “Vamos somar então”.

Aluno 1: “Espera aí, meu”.

Aluno 2: “Professora, vem aqui ver se estamos certos”.

Aluno 1: “Tem que somar os lados, não tem professora?”.

Professora: “Não sei não, mas pode ser que seja isso sim. Tentem resolver juntos, o problema, e depois conversaremos”.

Nesse processo é essencial que a professora faça mediações, principalmente, por meio da linguagem, no sentido de suscitar processos psíquicos. Essas mediações podem ser comparações entre situações, exemplos semelhantes, tentando conduzir o aluno a formular respostas.

Tratava-se de um debate entre alunos em condições de aprendizagem que parecia modificar a relação de interação entre eles. Esta interação aluno-aluno, para além do aspecto social, também aconteceu entre eles e a professora e entre eles e o conteúdo, uma vez que havia a necessidade de os alunos resolverem o problema. Embora nenhum deles tivesse certeza quanto à forma da resolução do problema, evidenciou-se que este conteúdo se encontrava na zona de desenvolvimento proximal de ambos.

Observamos que, neste caso, o Aluno 1, que apresentava distúrbio de aprendizagem, em momentos de interação, recebeu ajuda da professora e pôde ajudar seu colega, mas em nenhum momento solicitou ou recebeu ajuda deste, mesmo quando manifestava ter muitas dúvidas e a expectativa de resolver o desafio proposto pela professora.

Por outro lado, o Aluno 2, que apresentava dificuldades nas interações com outros alunos e com o professor, apenas recebeu ajuda de seu colega. Seu conflito cognitivo, intencionalmente provocado pela professora, amenizou-se pela interação com seu colega, porém não foi superado totalmente. Nessa situação foi possível inferir que a mediação da professora foi insuficiente para atuar na zona de desenvolvimento proximal do Aluno 2, que mais necessitava de auxílio.

Nesse caso, a professora propôs desafios e conflitos entre as hipóteses que os alunos já possuíam. Porém, o fato de ela ausentar-se, pois o objetivo era o trabalho entre os alunos, tornou a mediação pedagógica incompleta e insuficiente para o Aluno 2 que, neste caso, se constituiria de forma decisiva na mobilização das funções psíquicas.

Este fato deixa clara a importância de o professor conhecer a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, no sentido de saber quais os conteúdos e o nível em que eles mais precisam de mediação para conduzir os processos educativos no sentido de mobilizar as funções psicológicas. Nessa linha, Hedegaard (2002) defende:

Trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal no ensino em sala de aula implica que o professor esteja consciente dos estágios de desenvolvimento da criança e seja capaz de planejar mudanças qualitativas no ensino em direção a determinada meta (HEDEGAARD, 2002, p. 224).

Na situação observada é importante que sejam consideradas as particularidades dos alunos. No caso do Aluno 2, é possível observar que a mediação pedagógica foi insuficiente, pois o aluno necessitou de uma proximidade do professor um “pensar junto”, uma “ajuda” ou “colaboração” como proposta por Vygotsky.

Levamos a seguinte hipótese: se a professora tivesse analisado as hipóteses trazidas pelo Aluno 2, levando-o a pensar com os conteúdos, se lhe tivesse proporcionado uma independência para pensar em próximas situações parecidas, será que não teria se efetivado o pressuposto de Vygotsky, segundo o qual aquilo que o aluno faz hoje em colaboração com o adulto ou pessoa mais experiente amanhã terá a possibilidade de realizar sozinho?

Observamos que o Aluno 1 compreendeu e concluiu a atividade proposta pela professora, por meio de uma situação intencional e estruturada de interação mediada entre o professor-aluno. “As interações sociais podem, de fato, transformar-se, de forma mais ou menos intensa em fontes de aprendizado e de desenvolvimento conceitual do aluno (GARNIER, 1996, p. 49). Ainda quanto ao Aluno 1, verificamos que a dislexia não comprometia o funcionamento cognitivo, e, por este motivo, ele não só conseguiu terminar a atividade, respondendo oralmente à professora, como pôde ajudar seu parceiro na organização do material de trabalho, usando a proximidade física no controle do foco de atenção e do tempo, para que o aluno com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) tivesse a compreensão do que a professora havia pedido.

Vygotsky (1995), em suas pesquisas sobre a Defectologia, que significava, na época, a ciência que estudava crianças com problemas, defendia a importância da mediação social na reversão das limitações impostas pelas condições orgânicas. Para ele, a educação das crianças com deficiência deve ser vista como uma questão social, e não biológica. Nesse sentido, escreveu que a sociedade poderia ser organizada de

forma a ser voltada às pessoas cegas, assim, nesse caso, não enfrentaríamos nenhum problema com essa deficiência. Assim, ele tirava o carimbo do destino que previamente se estabeleciam aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, demandando as organizações sociais o trabalho com estes sujeitos.

Valendo-nos do ensinamento de Vygotsky, podemos dizer que na escola estão presentes condições sócio-históricas como crenças, idéias, culturas e valores, que produzem e reproduzem as relações sociais, sendo este um ambiente propício para que ocorra o desenvolvimento, pois a atividade pedagógica intencionalmente estruturada funciona como um fator fundamental na formação do pensamento teórico de todos os alunos. O ensino é um fenômeno essencialmente social, na medida em que o aluno pode compreender e se apropriar de novos saberes pela mediação do outro.

É importante destacar que, para a apropriação de uma nova aprendizagem, não somente o contato com o objeto de conteúdo, mas também a intervenção do outro é importante na mudança da consciência do sujeito. Também é relevante considerar a forma de atividade a ser desenvolvida. Quando a atividade envolve apenas operações práticas, o pensamento é considerado situacional; quando a atividade está pautada em operações teóricas, com a utilização de instrumentos culturais, o pensamento assume dimensão conceitual.

Conforme demonstrado por Vygotsky, é por meio das interações em atividades do pensamento que a consciência do sujeito é historicamente determinada. O desenvolvimento mental é, em sua essência, portanto, conforme defende a teoria histórico-cultural, um processo sócio-histórico.

## Quando as interações aluno-aluno se limitam à ajuda física

Passaremos a analisar dados coletados em observações realizadas em outra escola estadual, na Escola 2, durante a aula de geografia, focando uma aluna, de 15 anos, que apresentava necessidade educacional especial. Para mantê-la no anonimato, ela será denominada de Aluna 3.

A Aluna 3 apresentava deficiência física neuromotora<sup>3</sup> em razão de paralisia cerebral. Sua comunicação com os professores e colegas de sala acontecia com

---

<sup>3</sup>Definição clínica de deficiência física neuromotora: comprometimento motor acentuado, decorrente de seqüelas neurológicas que causam dificuldades funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala.

dificuldade. No entanto, verificamos que, a todo o momento, o professor e os colegas procuravam descobrir, tal como escreve Vygotsky (1997), “vias de acesso” à constituição de conhecimentos e valores. Buscavam conhecer qual o canal que na Aluna 3 estava íntegro e, por essa via colateral, estimular sua aprendizagem.

A Aluna 3 demonstrava boa compreensão e raciocínio, não apresentando déficit cognitivo. Seu desenvolvimento global era um pouco menor que o de seus pares, o que, para a professora, não determinava até onde poderia ir sua aprendizagem.

Percebemos que quando desafiada a resolver alguma atividade, e conforme recebia as mediações, a aluna procurava acionar mecanismos compensatórios, ou seja, os mecanismos de superação dos limites que a deficiência impõe.

Observamos que a limitação motora, principalmente na área da linguagem, era acentuada na Aluna 3 e, por isso seus professores e colegas tinham dificuldade em compreendê-la. No entanto, havia a possibilidade de traçar vias laterais que oportunizassem a sua aprendizagem no ensino regular. Essas vias eram formadas em momentos de cuidado e ajuda que recebia dos colegas, sempre que necessário, o que possibilitava-lhe o acesso ao conteúdo escolar.

Durante a atividade realizada, observamos que os colegas de sala da Aluna 3 facilitavam a ela o acesso ao conteúdo escolar. Entretanto, somente o acesso não significava que a referida aluna se apropriasse de tais conteúdos, produzindo novos processos mentais.

O relacionamento interpessoal da Aluna 3, no contexto da sala de aula, era cercado de conversas informais com os colegas, que aconteciam em larga escala, sinalizando um ganho na área da sociabilidade bastante enfatizado pelos pesquisadores proponentes da inclusão.

Depreendemos de tais conversas informais o fato de que o sujeito com ou sem necessidade educacional especial estabelece suas relações pessoais em razão de habilidades e conceitos que não tem e que necessita receber do outro.

Dessa perspectiva, o estabelecimento de relações interpessoais era uma atividade constante no caso observado, visto que a Aluna 3 evidenciava limitações na área física e da linguagem. Estas interações eram necessárias para que a aluna realizasse a contento as atividades propostas pela professora, que entendia tal necessidade e permitia, na dinâmica escolar, interações entre ela e os demais alunos.

Nas interações coletivas percebidas entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais e entre os alunos e a professora verificamos que os alunos identificavam as diferenças e oposições de idéias, mas isto nem sempre gerava reflexão e transformação de pensamento. Em muitas situações, a Aluna 3 recebia uma superproteção de sua professora e seus pares, que a poupavam de resolução de algumas atividades pedagógicas que ela teria condições de resolver, o que, muitas vezes, não lhe trazia as contribuições possíveis para o seu desenvolvimento.

A seguir, relataremos uma situação observada:

Pedindo a atenção de todos, a professora explicou que um grupo de alunos faria a medição da sala para que posteriormente todos pudessem representá-la no caderno. O objetivo com a atividade era o de introduzir o conceito de escala para que em outro momento os alunos pudessem interpretar e compreender mapas geográficos.

Foram à frente seis alunos, dentre eles a Aluna 3. Observamos que a atividade era comum a todos os alunos envolvidos, mas, na organização, a professora dividiu os papéis entre os alunos, direcionando a forma da interação entre eles.

Aluna 3: “O que é pra fazer, professora?”.

Professora: “Você vai usar a trena para medir esta parede e depois as outras. Se precisar, peça ajuda ao Aluno 4”.

Os dois alunos (Aluna 3 e Aluno 4) refletiram juntos sobre como fazer a atividade. Era evidente que a atividade privilegiava a coordenação das ações e atitudes do aluno sem comprometimento físico. No entanto, o Aluno 4 cooperou com a Aluna 3, auxiliando-a no manuseio da trena.

Aluno 4: “Deixa que eu te ajudo”.

Aluna 3: “Por que mesmo é esta atividade?”.

Aluno 4: “Acho que para aprender a entender os mapas, acho”.

Professora: “Eu fico com esta ponta da trena”.

Aluno 4: “Eu seguro a fita no meio da parede”.

Para a Aluna 3 ficou a tarefa de segurar o final da fita na parede.

Professora: “Quanto deu aí na ponta da fita?”.

Aluna 3: “Deu 3 metros”.

A mesma atividade foi realizada na segunda parede. Porém, dessa vez, a Aluna 3, por apresentar limitação nos movimentos dos membros superiores,

necessitou da ajuda de outro colega para ajustar a trena no canto da parede. Este colega apontou também o que a Aluna 3 deveria ler, corrigindo-a uma vez.

Observamos a dependência da Aluna 3 que necessitou da ajuda de seu colega para segurar a trena, dada a dificuldade motora inerente à sua deficiência. Foi necessária uma organização para que o grupo trocasse as informações quanto às medidas colhidas, para que executassem, posteriormente, no caderno, a soma das medidas obtidas pelas duplas para a conclusão da tarefa. Observamos que os alunos não avaliaram sua própria ação e também a ação dos colegas; não realizaram as ações de forma consciente, ou seja, realizaram a atividade, mas não conseguiam explicá-la. A atenção estava dirigida para a ação e não para o que esta representava.

Segundo Vygotsky (1997), a consciência tem uma importante função na autorregulação dos indivíduos. Ela não é um estado interior pré-existente, mas sua construção, de base histórico-cultural, é fortemente relacionada ao processo compartilhado de apropriação de signos e significados pelo sujeito. De outra forma, a atividade acontece somente no campo memorístico ou, de forma mecânica, no campo da percepção.

Destacamos, então, que, para a apropriação de uma nova aprendizagem não somente o contato com o objeto de conteúdo, mas também a intervenção do outro são importantes na mudança da consciência do sujeito.

Em momentos de aprendizagem em condições de colaboração entre os alunos, o questionamento de um aluno ao outro é essencial, pois conforme escreve Vygotsky, a aprendizagem é uma atividade social que ocorre sob condições de orientação, mediação e principalmente de interação. Para este autor, as interações na sala de aula oportunizam a discussão de diferentes pontos de vista, a cooperação, a conversa informal, a ajuda aluno-aluno.

Segundo a teoria histórico-cultural, o mediador é quem oferece situações de análise, auxilia na resolução de uma situação problema, mas sem dar respostas, orienta e ajuda o colega a pensar formas de resolver premissas por meio de levantamento de hipóteses e a analisar as atividades.

Observamos que os alunos sem necessidades educacionais especiais sempre se mostravam dispostos a ajudar a aluna, o que demonstrava um bom nível de socialização entre todos os alunos. Contudo, verificamos que as aulas não foram organizadas com atividades de ensino que iniciavam com uma problematização desafiadora para os alunos.

No contexto das relações de ensino e aprendizagem observadas no cotidiano da sala de aula levantamos questões pertinentes à dinâmica singular que ali acontecia entre os alunos. Essa dinâmica demonstrou um processo de interação entre a Aluna 3, com necessidade educacional especial, e os demais alunos.

Observamos que a interação com o grupo interferiu muito nas ações realizadas pela aluna. O acompanhamento dos colegas estimulava a Aluna 3 a agir de uma forma que não seria possível sozinha, em razão da deficiência neuromotora.

Nesse processo, observamos que a Aluna 3 e seus colegas estabeleciam relações estáveis e positivas, de confiança e apoio. Alguns colegas mais próximos demonstravam ter respeito e empatia com a Aluna 3. Do mais, os demais alunos que também não apresentavam necessidade educacional especial desenvolveram progressivamente atitudes favoráveis de ajuda, potencializando as capacidades sociais e as relações entre a Aluna 3 e os colegas na sala de aula.

Acrescentamos que a Aluna 3, por sua vez, confiava em seus colegas e demonstrava força e persistência para realizar as atividades escolares. Seu cognitivo preservado, comportamento adequado, com um bom nível de atenção e concentração possibilitava-lhe a organização de seu pensamento com compreensão dos conteúdos.

O ponto principal que nos deparamos ao observarmos a Aluna 3 e seus colegas de sala foi a necessidade de momentos de interação com ajuda física, em função de sua deficiência neuromotora. Esta colaboração se mostra como um canal fundamental para a formação do pensamento crítico dos alunos com necessidades educacionais especiais quando os leva a aprendizagens conceituais, possibilitando-lhes uma formação que promova o desenvolvimento humano.

Ancorados nas ideias da teoria histórico-cultural, podemos dizer que esse desenvolvimento depende da mediação do outro e, principalmente, do tipo de conteúdo que a escola oferece aos alunos, tendo eles ou não necessidades educacionais especiais. Segundo Sforni e Galuch (2006, p. 155).

Desvincular o desenvolvimento do pensamento crítico do domínio do conhecimento científico implica o esvaziamento do conteúdo da própria crítica e, conseqüentemente, da possibilidade de desenvolvimento cognitivo presente na aprendizagem escolar.

É fundamental que o conteúdo escolar constitua-se em conteúdos científicos. Esse conteúdo, produzido historicamente, é o conteúdo formal, a linguagem

padrão que, priorizada no ambiente escolar, enfatiza o desenvolvimento intelectual dos alunos. Esse conteúdo é apropriado socialmente pelo aluno, fazendo com que ele modifique sua maneira de pensar sobre os fenômenos.

Assim, as interações entre os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e os demais alunos se justificam como representação da atividade escolar a ser executada de forma compartilhada, com atos de comunicação que oportunizem trocas cognitivas.

## Conclusão

Neste estudo, buscamos compreender, nas obras de Vygotsky e seus colaboradores, os processos de interação entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais no con-texto escolar.

A matriz teórica que sustentou este estudo, nos fez perceber que a interação entre os alunos é uma ação importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para os autores da teoria histórico-cultural, não basta que os alunos trabalhem juntos, apenas compartilhando um mesmo ambiente físico: é necessário que eles sejam desafiados a resolverem problemas em atividades pedagógicas intencionais, sistematizadas e orientadas pelo professor. Defendem eles ser por meio da interação cognitiva com adultos ou pessoas mais experientes que a criança se apropria da cultura, entra em contato com as propriedades e os usos sociais dos objetos, o que a ajuda a compreender as formas culturais das atividades sociais.

Nessa perspectiva, as ações desenvolvidas na prática escolar tornam-se um espaço de aprendizagem para os alunos, notadamente aos que apresentam necessidades educacionais especiais, haja vista que a interação do professor ou de alunos mais experientes na realização de atividades pedagógicas torna-se importante, principalmente, na execução de ações que o aluno com necessidades educacionais especiais não consegue realizar sozinho.

Destacamos que para a apropriação de uma nova aprendizagem não somente o contato com o objeto de conteúdo, mas também a intervenção efetiva do outro é importante para a mudança da consciência do sujeito.

Segundo a teoria histórico-cultural, aprender pressupõe a apropriação da cultura acumulada pela sociedade, no contexto social e histórico, num

ambiente que propicia a interação entre os alunos, que têm um papel ativo na aprendizagem.

Assim, o processo de interação entre alunos no quadro de inclusão educacional merece ser maximizado, o que exige um repensar sobre as ações e estratégias pedagógicas, com mudanças sistêmicas da gestão e política educacional, de maneira a não somente garantir o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais à escola, mas, sobretudo, garantir momentos indispensáveis de convívio com os demais alunos para que ele possa, por meio de práticas pedagógicas articuladas entre o ensino regular e especial, efetivamente aprender.

Como defende Vygotsky, no princípio da interação, o convívio escolar, em ambientes educativos por excelência, ou seja, ambientes construídos com intencionalidade para o favo-recimento da aprendizagem de todos os alunos, possibilita trocas cognitivas que podem promover a aquisição de conhecimentos científicos a todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, intelectuais, físicas, linguísticas ou outras. Esses conhecimentos contribuem para o desenvolvimento psíquico do aluno tendo ele ou não uma necessidade educacional especial.

[...] uma função repartida entre duas pessoas transforma-se em um modo de organização de cada indivíduo, a ação “interpsíquica” transformando-se em ação intrapsíquica. É assim que as funções psíquicas superiores da criança repousam na atividade em comum e desenvolvem-se por interação, transformando-se, então, em funções comuns nas de cada indivíduo. Desse ponto de vista, a atividade coletiva torna-se uma etapa necessária e um mecanismo interior da atividade individual (RUBTSOV, 1996, p. 137).

O valor das interações no contexto escolar não está restrito à relação aluno-aluno, pois essa relação se converte em possibilidade para o aluno de novas aprendizagens quando o conhecimento permeia a relação social. Nos momentos de interação envolvendo aluno com necessidade educacional especial, conhecimento, e aluno sem necessidade educacional especial é que se estabelece a mediação dos conteúdos escolares, como instrumento fundamental ao desenvolvimento humano do aluno com necessidade educacional especial.

As análises realizadas oferecem elementos para que possamos inferir a necessidade de uma educação voltada a todos os alunos, por meio de processos pedagógicos que contemplem ações mediacionais apropriadas.

Essa compreensão nos levou a perceber a educação inclusiva para além do atendimento à lei, para além do direito de a criança com necessidades educacionais especiais estudar em escolas do ensino regular.

Entendemos que embora a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais por vezes necessite de adequações metodológicas, depreendemos que tais procedimentos não favorecem somente estes alunos, pois a ruptura com os padrões existentes de ensino permite a ampliação de estratégias diversificadas que acabam por beneficiar a aprendizagem de todos os alunos. Assim, seguindo os pressupostos da teoria histórico-cultural, podemos pensar em uma educação escolar voltada à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

O presente estudo nos levou a compreender que às instituições de ensino cabe, além de incluir os alunos, pensar na organização do ensino como atividade para todos, de forma a contemplar momentos coletivos de interação, cuja atividade pedagógica coincida com o objeto e a necessidade da atividade de aprendizagem, permitindo aos alunos se apropriarem de novos conhecimentos e se transformarem.

Para tanto, a escola atual carrega um novo e grande desafio: comprometer-se com estudos teóricos a respeito do processo de desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente no que diz respeito às suas potencialidades, dificuldades e possibilidades de transformação física e psíquica.

---

**Resumo:** No presente trabalho investigamos as relações entre alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, no contexto do ensino regular, visando compreender que tipo de interação contribui com a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Buscamos na teoria histórico-cultural elementos para analisar o conceito de interação, evidenciando-o como um processo fundamental na aprendizagem. Analisamos as práticas de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, entendendo-as como processos de interação que proporcionam a apropriação dos conteúdos escolares. Constatamos a necessidade da ressignificação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e uma maior reflexão dos professores quanto à prática pedagógica no sentido de oportunizar a interação aluno-aluno.

**Palavras-chave:** Interação; Aprendizagem; Teoria Histórico-Cultural; Necessidades Educacionais Especiais; Ensino Fundamental.

**Abstract:** In this essay we have investigated the relation between learners with educational disabilities and other students, in regular teaching context, in order to understand what kind of interaction contributes to students with disabilities educational learning. We have brought in historic cultural

theory elements to analyse the conception of interaction, to make evident the interaction as a teaching essential process. We have analysed the learning practices between learners with education disabilities and other learners, spreading them like interaction process which provide the appropriation of school contents. We found out the necessity of changing the meaning of the teaching process and learning of students with educational disabilities and a larger reflection from the teachers about the pedagogical practice in the order to provide the interaction between learners.

**Keywords:** Interaction; Learning; Historic Cultural Theory; Educational Disabilities.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educacenso: caderno de instruções. Brasília, DF, MEC: 2007c.

GARNIER, C.; BERNARDEZ, N.; ULANOVSKAYA, I. Após Vygotski e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GORDON, M. A. Hyperactivity: a consumer's guide. New York: GST Publications. 1991.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIEL, H. (Org.). Uma introdução a Vygotski. São Paulo: Loyola, 2002.

LEONTIEV, A.N. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

\_\_\_\_\_. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, Ano II, nº. 12, p. 29-43. 1996.

NÚÑEZ, I. B; PACHECO, O. G. La Formación de conceptos científicos: uma perspectiva desde a teoria de La actividad. Natal: EDUFRN, 1997.

OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe Publicações, 2004.

PACHECO, O. G. El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica. In: CANFUX, V. Tendências pedagógicas contemporâneas. La Habana: ENPES, 1991.

ROGOFF, B.; WERTSCH, J. Children's Learning in the 'Zone of Proximal Development'. *New Directions for Child Development*, n. 23, San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

RUBSTOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BERNARDEZ, N.; ULANOVSKAYA, I. Após Vygotski e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? *Revista Comunicações*, Piracicaba, n. 2, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. Vygotsky: uma síntese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. Princípios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: \_\_\_\_\_. Fundamentos da Defectologia: obras completas. Tomo V. Madrid, 1995.

Recebido em setembro de 2009

Aprovado em outubro de 2009

# Interações familiares de alunos com paralisia cerebral não oralizados

## *Family interactions of orales students with brain paralysis*

### **Terezinha Ribeiro Guedes**

é Psicóloga, professora da rede municipal e estadual - Educação especial de Juiz de Fora, MG; e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. terezinha\_guedes@ig.com.br

### **Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes**

é docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-graduação em Educação; Orientadora da pesquisa e Ph.D. em Educação Especial. leilareginanunes@terra.com.br

A linguagem exerce um papel fundamental na construção do homem, na medida em que é um instrumento relevante em seu processo de intermediação social (PAULA; NUNES, 2003). Através dela o indivíduo interage com os outros, troca informações e faz questionamentos.

Segundo von Tetzchner e Martinsen (2000), uma parcela significativa da população não é capaz de se comunicar através da fala. Trata-se de pessoas totalmente incapazes de falar ou de casos em que a fala não é suficiente para preencher todas as funções comunicativas. Esses indivíduos podem ainda necessitar de um modo de comunicação não oral, como complemento ou substituto da fala. Entre os que apresentam essa incapacidade, ressaltam os autores, encontram-se crianças, jovens e adultos com deficiência motora, deficiência mental, autismo, atraso no desenvolvimento da linguagem e outras perturbações de linguagem (adquiridas ou de desenvolvimento).

Cunha (2000) destaca que a incapacidade de se comunicar através da linguagem oral vem sendo, para muitas crianças, um impedimento para se integrarem efetivamente ao grupo social a que pertencem, deixando-as à margem de experiências propulsoras para o seu desenvolvimento. A linguagem representa um dos mais importantes marcos do desenvolvimento infantil, constituindo a base da socialização, da formação e da manutenção da identidade pessoal e social, como complementa Capovilla (apud WALTER, 2006).

Em função das dificuldades encontradas pelas pessoas não oralizadas e pela necessidade de lhes proporcionar um canal de comunicação, pode-se utilizar procedimentos e recursos denominados sistemas de comunicação alternativa e ampliada (CAA) (NUNES, 2003). Comunicação alternativa se refere ao uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bidimensionais, como fotografias, gravuras, desenhos e linguagem alfabética; tridimensionais, como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros, como meios de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral (VON TETZCHNER, 1997; GLENNEN, 1997; REICHLER; HALLE; DRASGOW, 1998, apud NUNES, 2003).

As formas interativas desses indivíduos em seu meio familiar e as atitudes de seus familiares com relação às suas habilidades comunicativas são importantes fatores a serem estudados para se considerar o sucesso no uso desses recursos de CAA.

Frente ao que a literatura aponta e ao que se observa na prática, surgem algumas indagações: Como os familiares estabelecem a comunicação com os indivíduos não oralizados? Como os familiares avaliam o uso dos recursos da CAA? Que tipo de diálogo é estabelecido entre o interlocutor (familiar) e o indivíduo não oralizado, no lar?

As questões apresentadas justificam a realização deste estudo e o delineiam. Para que ele fosse desenvolvido, foi necessário conhecer a realidade de indivíduos com paralisia cerebral, não falantes, junto aos seus familiares, e investigar as atitudes, bem como o modo como efetuam as interações em família. Para isso, o estudo teve como objetivo descrever e analisar as interações de alunos não falantes, usuários ou não de CAA, com seus familiares, em seus lares.

## Método

Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa intitulado “Dando a voz através de imagens: comunicação alternativa para alunos com deficiência”, financiado pela FAPERJ (proc. 26/110235/2007) e coordenado pela segunda autora deste manuscrito. O projeto foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da UERJ (parecer COEP 026/2007), pela direção do Instituto Helena Antipoff, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e pela direção de uma escola municipal especial do Rio de Janeiro, onde o estudo

foi conduzido. Foi obtida, igualmente, a permissão da professora regente da turma e dos pais e/ou responsáveis. O estudo observacional foi realizado no período de novembro de 2007 a março de 2008.

Participantes:

Participaram do estudo três alunas não oralizadas (Lara, Júlia e Sandra), e seus familiares. As alunas frequentavam a escola referida acima, tendo idades entre 18 e 22 anos. Lara e Júlia haviam feito uso de comunicação alternativa, por um período, no passado. Sandra teve pouco contato com tais sistemas.

As tabelas 1 e 2 descrevem informações gerais dos participantes deste estudo. Para preservar sua privacidade, os nomes apresentados são fictícios.

**Tabela 1** – Características das alunas

| Nome   | Idade   | Gênero   | Diagnóstico        | Tempo de escolaridade | Formas de comunicação |
|--------|---------|----------|--------------------|-----------------------|-----------------------|
| Lara   | 22 anos | feminino | Paralisia cerebral | 14 anos               | Não oral              |
| Sandra | 18 anos | feminino | Paralisia cerebral | 4 anos                | Não oral              |
| Júlia  | 21 anos | feminino | Paralisia cerebral | 14 anos               | Não oral              |

**Tabela 2** – Participantes do estudo

| Aluna  | Familiares              | Idade   | Nível de escolaridade |
|--------|-------------------------|---------|-----------------------|
| Lara   | Beth (Mãe)*             | 53 anos | 3º grau               |
|        | Alex (irmão)            | 19 anos | 3º grau (em curso)    |
|        | Rita (tia)              | 51 anos | 3º grau (incompleto)  |
| Sandra | Carla (Tia)*            | 50 anos | 2º grau               |
|        | Beto (tio)              | 46 anos | 3º grau (incompleto)  |
| Júlia  | Adriana (Acompanhante)* | 26 anos | 2º grau (incompleto)  |
|        | Carmem (irmã)           | 11 anos | 5º ano (1º grau)      |

\* Apresentaram-se como os principais interlocutores e estiveram presentes em todos os momentos dos registros das interações. Os demais participaram em alguns momentos, quando estavam presentes nas residências dos mesmos na ocasião das videograções.

## Local:

A coleta de dados foi efetuada nas residências das alunas, onde foram filmados episódios de interação com seus familiares. O estudo tem um cunho qualitativo, porém, forneceu alguns dados que possibilitaram ser tratados e analisados de modo quantitativo.

## Procedimentos:

As observações foram registradas pelas filmagens de situações de rotina familiar em que se supunha ocorrer interações mais frequentemente. Por exemplo, com Sandra as situações foram despertar pela manhã, sua alimentação, jogos, lanche com a tia e o tio. Com Julia, conversas com a acompanhante em seu quarto, ver revista, ouvir música, café da manhã e almoço, e conversa com a irmã. Finalmente, com Lara, as situações foram assistir TV, limpeza na casa de praia, lanche da tarde, visita da tia, conversa com mãe e irmão.

Foram efetuadas três sessões de filmagem para cada aluna, com duração em torno de trinta minutos, em dias diferentes. A fita foi transcrita na íntegra, através de registro contínuo em protocolos de observação. Considerando as dificuldades em se fazer tais registros, que envolviam vários fatores, como invasão da privacidade e alteração na rotina familiar, por exemplo, não houve preocupação em predeterminar a duração das sessões, aproveitando-se ao máximo o material coletado. Para estabelecer sua uniformidade, foram registradas as ocorrências das diversas variáveis em tempo real de duração da sessão e, depois, tais ocorrências foram estimadas para uma duração padrão de 30 minutos.

A construção de categorias de comportamentos observados tomou por base o sistema de categorização elaborado por Nunes (1995) e Souza (2000). A análise foi feita por trechos do relato, onde se evidenciava um episódio interativo efetivado. Cada episódio foi analisado com o objetivo de identificar os temas da interação, a topografia das iniciativas e das respostas interativas, as funções comunicativas do interlocutor e do sujeito não oralizado, os responsáveis pelas iniciativas e respostas interativas e a extensão dos episódios, dentre outros aspectos. Torna-se necessário definir, sucintamente, as categorias utilizadas no estudo, conforme as referidas autoras.

**Episódio interativo efetivado.** O episódio é iniciado com um ato ou comportamento comunicativo de uma pessoa, claramente dirigido à outra, produzindo um efeito sobre o interlocutor sob a forma de uma resposta verbal ou não verbal. O término de um episódio interativo ocorre: 1) quando o foco comum de atenção dos interlocutores é substituído por outro foco comum; 2) se diante da iniciativa de interação, verbal ou não-verbal, não ocorre qualquer resposta do interlocutor, nem mesmo um olhar dirigido ao iniciador, sendo, nesse caso, o episódio classificado como não efetivado; 3) quando o indivíduo iniciador, após a resposta do interlocutor, dirige sua atenção para outro foco (NUNES, 1995).

Exemplo de episódio interativo efetivado:

Irmã de Júlia mostra um CD para ela e pergunta: “Esse”?

Júlia faz sinal com cabeça, afirmando.

Iniciativa e resposta na interação: A iniciativa (I) se refere a um comportamento emitido por uma pessoa, claramente direcionado ao estabelecimento de uma interação com o outro membro do grupo. Em resposta (R) à iniciativa da interação, foram considerados os comportamentos apresentados pelo sujeito a quem a iniciativa era dirigida, a partir do estabelecimento de um foco comum de atenção com o iniciador, podendo ser apenas olhar para o iniciador ou para o objeto mediador da interação.

Exemplo: Lara resmungo e sinaliza com a mão para frente. (I)

Mãe: Que horas que ela vem? Ela (fisioterapeuta) deve estar chegando. Falou que estava acabando. (R) (referiu ao atendimento que ela fazia)

**Topografia das iniciativas e respostas:** A topografia se refere ao tipo de comportamento específico, usado tanto pelo sujeito como por seus interlocutores. As formas de iniciativa e resposta foram categorizadas, levando-se em conta a literatura (NUNES, 1995; IACONO; CARTER; HOOK, 1998), e são apresentadas na Tabela 3:

**Tabela 3** – Topografia das iniciativas e respostas

| <b>Tipo</b>                      | <b>Característica</b>   |
|----------------------------------|---|
| Verbal (V)                       | uso da fala, podendo ser uma só palavra.  |
| Olhar (O)                        | dirige o olhar para o interlocutor, objetos, figuras, fotografias ou símbolos como forma de iniciar ou responder.     |
| Vocalização (Vo)                 | uso de sons significativos ou não, para iniciar ou responder.   |
| Gestos/ações (Ga)                | uso de ações como bater palma, executar ação solicitada, etc.   |
| Gestos/sinais convencionais (Gs) | uso de gestos convencionais, movimentos de cabeça (para afirmar ou negar) apontar; sinais socialmente convencionados. |
| Mudança postural (MP)            | uso de movimentos corporais para iniciar ou responder, extensão do corpo, jogar corpo para trás, virar tronco, etc.   |
| Expressão facial (EF)            | uso do sorriso, expressão de zangado e outras expressões faciais, usadas na iniciativa ou resposta da interação.      |
| Contato corporal (C)             | um dos interlocutores toca o parceiro da interação para iniciar ou responder a interação.                             |
| Mista (M)                        | uso de mais de uma forma combinada a outras.  |

**Função Comunicativa.** A função comunicativa usada pelo indivíduo não falante e envolvida em cada um dos episódios interativos efetivados identificados foi classificada de acordo com a intenção aparente ou com o efeito aparente sobre o interlocutor, em consonância com o desejado (McCORMICK; SCHIEFELBUSCH, 1984). A categorização das funções foi baseada em Nunes (1995), Paula e Nunes (2003), Iacono et al. (1998), Warren e Yoder (1998), e Souza (2000), havendo modificações pelo fato de as situações observadas no presente estudo serem da interação entre jovens não oralizadas e um interlocutor familiar. As funções comunicativas específicas codificadas neste estudo foram: Comentário, Saudação, Comando, Atendimento ao comando, Feedback positivo, Feedback negativo, Feedback corretivo.

Os episódios interativos foram também classificados quanto à temática do conteúdo envolvido na interação. Para isso, a pesquisadora usou categorias propostas por Nunes (1995) e Marturano (1986), com modificações e adaptações, obtendo as seguintes categorias: rotinas escolares, lúdico/lazer, lúdico-pedagógico, rotinas familiares, interpessoal, cuidados pessoais, tratamentos.

A média dos índices de fidedignidade nas categorias neste estudo foi de 84% (variação 20% a 100%). Segundo Fagundes (1985), as sessões devem ter índice de concordância igual ou superior a 70% para serem consideradas fidedignas.

## Resultados

A análise das categorias no estudo foi feita tanto para o sujeito não falante como para o interlocutor familiar.

### **Iniciativa e resposta na interação:**

As frequências médias de iniciativas e respostas das alunas participantes, assim como as de seus interlocutores, em sessões estimadas de 30 minutos mostraram que o número de iniciativas para interação das alunas foi significativamente inferior ao número de respostas dadas às iniciativas de seus interlocutores. Em contrapartida, os interlocutores iniciavam muito mais frequentemente, e tendiam a responder às iniciativas das jovens.

Ex. 1: (Sandra, sentada à mesa, olhando para o lado).

Tia: Sandra, olha para mim! (I)

Sandra olha e dá um sorriso. (R)

Ex. 2: Lara aponta em direção ao seu rosto. (I)

Mãe: Quê! Tá legal! Arruma o cabelo de Lara, e lhe dá queijo. (R)

Lara aponta algo na revista. (I)

Mãe olha: Que tem na revista? (R)

### **Topografias das iniciativas e respostas**

Sandra, em suas iniciativas e respostas, utilizou com mais frequência gestos e sinais convencionais, como “balançar a cabeça”, indicando afirmação, as expressões faciais, como “sorriso” e as vocalizações, como “Ah... Ah... Ah...” para se comunicar.

Observou-se que Lara utilizou com mais frequência os gestos-ações como “abrir a boca para receber o queijo que a mãe lhe oferecia e mastigar”, o olhar e a mudança de postura como “remexer ou estender os braços para se comunicar”.

Júlia tendeu a usar vocalizações como “Ahaan”, gestos-ações como “movimentar os braços para frente” e mudança de postura como “estender o corpo para trás” para se comunicar.

Pôde-se observar que as topografias das iniciativas e respostas dos interlocutores das alunas participantes envolveram, em sua totalidade, respostas mistas, incluindo o uso da verbalização acompanhado de outros artifícios para se comunicarem com esses sujeitos não falantes. O número de iniciativas e respostas mistas do interlocutor de Sandra foi significativamente superior ao número de iniciativas e respostas mistas dadas pelos outros interlocutores, o que aponta ter sido na interação de Sandra com sua tia que ocorreu o maior número de episódios interativos efetivados. Havia constante estimulação por parte da tia para que Sandra se comunicasse.

Ex.: Tia de Sandra: Você quer biscoito, queijo ou doce? Além de verbalizar, a tia pega o biscoito para mostrar e aponta em direção ao queijo e doce.

### **Funções comunicativas apresentadas nas iniciativas e respostas**

O número de iniciativas de comando dadas pelas alunas participantes foi significativamente inferior às iniciativas de comando oferecidas por seus interlocutores. As alunas, em suas interações, tenderam mais a atender ao comando dado por seus interlocutores do que a exercer o comando e iniciar as interações. Sandra foi quem apresentou um maior número de respostas com a função

comunicativa de atendimento ao comando nos episódios interativos efetivados, não exercendo, contudo, nenhum comando. Em contrapartida, seu interlocutor ofereceu estímulos constantes para que a interação se efetuassem, com iniciativas de comando, o que consequentemente a manteve interessada e atendendo aos comandos. Lara foi quem apresentou um número relativamente expressivo da função de comando, comparado às outras participantes. Em decorrência disso, seu interlocutor deu respostas atendendo ao comando dado por Lara. Júlia apresentou, em um episódio, a função de atendimento ao comando, que se caracterizou também como a função de saudação, conforme é exemplificado abaixo:

Ex.: Lara olha para a mãe, faz um sinal, movimentando braço para frente.

Mãe: - É legal. Os seus tios todos. Não é? Mãe arruma os óculos de Lara. (Comando / atendimento ao comando).

Além dessas funções comunicativas, das iniciativas e respostas dos interlocutores nas interações com as alunas participantes, ocorreram outras. A frequência de feedback positivo oferecido pelo interlocutor de Sandra foi significativamente superior às frequências desta função nas interações dos outros interlocutores com os sujeitos não falantes. Por sua vez, o feedback corretivo e o feedback negativo foram usados de modo mais expressivo pelo interlocutor de Júlia. A frequência da função Comentário, apresentada pelos interlocutores de Sandra e de Júlia ficou equiparada. As funções Comentário e feedback positivo não foram apresentadas pelo interlocutor de Lara, que exibiu mais frequentemente feedback corretivo. Os exemplos de tais funções estão a seguir.

Ex. 1: (Tia troca roupa de Sandra)

- Opa! O outro! (braço) Dá um soco em mim.

Sandra dá o braço, caindo para o lado esquerdo.

- Isto! Uh!... Uh!... (Feedback positivo)

Ex. 2: (Júlia faz gesto costumeiro, querendo saber o que fará amanhã)

Acompanhante: Sem pular, eu não converso com você dando chilique! (Feedback negativo)

Júlia: Ih... I... I... Cruza as pernas. (elegância)

Ex. 3: Tia: Deixa eu te contar. Ah! Já te contei; O ônibus da escola voltou a funcionar... (Comentário).

Sandra olha para a tia e levanta a mão.

Ex. 4: (Lara está comendo queijo).

Lara: Ah... Ah... Ah! Está com a boca cheia de alimento.

Mãe: Mastiga, ainda está com queijo na boca. Mastiga Lara, Não engole não, mastiga! (Feedback corretivo).

## Temáticas das interações

Nas sessões de Sandra com seu interlocutor (tia) verificou-se que o tema lúdico-pedagógico ocorreu com maior frequência, o que se deu a partir da escolha do Jogo Dominó na primeira sessão, quando a tia estimulou Sandra a encontrar a figura que combinava com uma das duas que estavam incompletas, explorando conceitos e características de tais figuras. A temática Interpessoal surgiu significativamente, com os constantes estímulos do interlocutor para a interação. O Lúdico/lazer esteve relativamente frequente nos episódios em que referia à novela de TV ou à atividade de ouvir rádio, como é ilustrado a seguir:

Ex. : (Jogando Dominó)

Tia: ... E o leite é da onde? Ra...Ra...Ra. (lúdico-pedagógica)

Sandra ri e aponta uma figura.

Tia: Daqui? Do cachorro... Da vaca? Muito bom!

Lara trouxe um número significativo da temática interpessoal nos episódios em que se referia às outras pessoas com quem interagia socialmente ou comentários pessoais feito pelo interlocutor sobre ela. Outro tema que incidiu com frequência relativamente marcante foi o Lúdico/lazer, quando se referiam à ida para a casa de praia e às novelas. O tema Cuidados Pessoais emergiu em momentos de alimentação.

Ex.: Mãe: O que que é? Ta aborrecida com quê? (Interpessoal)

Lara olha para a mãe. Abre as mãos na altura do tórax.

As interações de Júlia nas sessões versaram predominantemente sobre Cuidados Pessoais, tais como alimentação. A seguir, a temática Interpessoal, que mostrou frequência significativa, como nos episódios em que a acompanhante fez comentários pessoais sobre Júlia. Dois temas ainda mostraram frequências igualmente significativas: Lúdico/lazer e Rotinas familiares, como se vê a seguir:

Ex.1: Acompanhante: Você vai mostrar como você mastiga bonita... Tá bom!  
Júlia fica olhando para a acompanhante. (Cuidados pessoais).

## Discussão

Os interlocutores de Lara e Júlia atuaram em alguns momentos das interações de forma bem semelhante. Foi comum solicitarem que as jovens se expressassem sem, contudo, esperarem por isso. Às vezes ofereciam frases para que elas as completassem, e respondiam por elas. A falta de continuidade nos diálogos e o pouco incentivo à verbalização marcaram significativamente as interações comunicativas iniciadas por esses interlocutores. Nas interações de Sandra os interlocutores, em geral, ofereciam oportunidades de opinar, fazer escolhas, apresentavam modelos, pistas, buscando exemplos em seu próprio contexto, aguardando sua comunicação. Nas sessões de Sandra ocorreram muitos risos e descontração.

Esse fato leva a repensar sobre a importância da linguagem como instrumento de intermediação social, como destacam Paula e Nunes (2003), e sobre o quanto as pessoas não oralizadas ficam prejudicadas e negligenciadas em suas necessidades de expressão e trocas. Destaca-se que o estímulo e o incentivo a iniciarem ou darem continuidade aos diálogos contribuem para a interação e a intermediação social, como reforçou Capovilla (apud WALTER, 2006), ao considerar a linguagem como a base para formação e manutenção da própria identidade pessoal e social.

A superproteção foi uma atitude bastante assumida pelos familiares, o que se constata em falas, como: "... Eu fico dando mole pra ela... Eu não posso!" (risos); quando a interlocutora reconhece que a jovem poderia estar mais independente com atitudes menos protetoras da família.

Decorrente e, às vezes, em paralelo a isso, está a infantilização da pessoa com deficiência. A forma de lidar com os filhos geralmente é incoerente aos interesses de sua idade, reforçando comportamentos e dependências infantis, seja desempenhando tarefas que os filhos conseguem realizar independentemente ou não incentivando expressarem mais ativamente.

O estudo está em consonância com a literatura. Glat e Duque (2003), por exemplo, afirmam que indivíduos com necessidades especiais, principalmente os educados dentro de uma dinâmica superprotetora, dificilmente chegariam

a desenvolver autonomia ou a questionar os valores parentais. Tais atitudes realmente reforçam a imaturidade, e não o crescimento. A esse respeito, convém destacar a observação de von Tetzchner et al. (2005) sobre a importância da criança vivenciar situações desafiadoras, como qualquer outra, uma vez que não protegê-la de situações frustrantes, aparentemente negativas, pode levar à maior independência e participação social. Cunha (2000) aponta a incapacidade de se comunicar através da linguagem oral como impedimento para muitas crianças integrarem efetivamente ao grupo social que pertencem, deixando-as à margem de experiências propulsoras para o seu desenvolvimento. A apresentação dessas experiências e desafios foram pouco presentes nas interações dos indivíduos não oralizados e seus familiares, sendo que a interlocutora de Sandra foi quem mais propiciou tais vivências.

As atitudes descritas atuam como entraves para o desenvolvimento desses sujeitos, o que se confirma com as interações registradas no estudo observacional, quando, em geral, esses sujeitos não falantes assumem uma posição passiva, enquanto seus interlocutores adultos iniciavam a maioria dos episódios comunicativos, antecipavam suas respostas e ofereciam raras oportunidades para que esses sujeitos não falantes desenvolvessem suas formas de expressão. Os familiares das alunas não oralizadas também estimulavam pouco a emergência de novos repertórios comunicativos e de interesses, quando um interlocutor familiar diz; "... Eu sei o que ela quer dizer... Ela está sempre dizendo a mesma coisa..." (referindo ao gesto que a jovem usa para perguntar sobre o que fará no final de semana).

Embora tenha havido algumas participações de outros familiares, verificou-se que quem assume integralmente o cuidado com aquelas jovens são as mães ou acompanhantes. Com elas é que se estabelecem, em sua maioria, os elos comunicativos. Foi frequente, quando o interlocutor era outro familiar, haver uma intenção de resposta comunicativa direcionada àquela com quem as jovens estabelecem mais interações, a mãe ou sua cuidadora.

Assim, nas observações das interações, as iniciativas para interação geralmente partiram do familiar (interlocutor), com função de comando. As alunas tendiam a iniciar a interação e a responder usando gestos, expressão facial e olhar, principalmente. von Tetzchner e Martinsen (2000), e Nunes (2003) referem as dificuldades vivenciadas pelos indivíduos não oralizados e viabilizam o uso de recursos e procedimentos de CAA como meio de comunicação indicados para esta população. Embora as jovens deste estudo não utilizassem tais recursos, os pais reafirmavam o que destacam os

autores, se mostrando favoráveis ao uso dos recursos de CAA e os considerando como meio para favorecer a comunicação com seus filhos. Isso contribui para a integração social dos mesmos, com melhores trocas em família e outros segmentos.

Dentre os autores que ressaltam a importância da utilização da CAA, vale recorrer a Delagracia (2007), que cita dois estudos. O de Basil (1992) teve o objetivo de ensinar aos pais a utilização de CAA com seus filhos não falantes. Para isso, fez uma comparação das interações entre sujeito e família, antes e após a introdução de programa de CAA, observando que, após essa introdução, os pais passaram a fazer perguntas abertas e as crianças não falantes aumentaram significativamente suas respostas, com melhor interação entre pais e filhos, enquanto antes os pais tendiam a dominar as interações com seus filhos, iniciando os tópicos da conversa com maior frequência. O outro estudo apresentado pela autora é o de Pennington e McConachie (1999), que focaliza a importância e a necessidade de intervenção junto aos pais, e não apenas aos filhos não falantes, ensinando-os a usar os recursos de comunicação alternativa e visando a contribuir para a expansão das habilidades de comunicação e interação de seus filhos. E ainda, Nunes e Nunes (2007) apontam como sendo o grande mérito da CAA o fato de possibilitar aos indivíduos não oralizados fazerem suas escolhas e expressarem suas necessidades, sentimentos e pensamentos de forma mais transparente.

## Conclusão

As interações comunicativas observadas confirmam a necessidade de melhorar a forma de comunicação desses alunos não oralizados, embora eles se valham de uma grande variedade de modalidades comunicativas. Isso, entretanto, não parece ser suficiente. Pode-se apontar alguns pontos importantes detectados com o estudo:

- O papel da família como suporte e elemento facilitador nas interações, principalmente dos indivíduos não oralizados, estimulando-os a opinar, fazerem escolhas, e levando-os à ampliação do repertório comunicativo;
- A necessidade de maior conhecimento dos recursos de CAA para sua utilização e integração no ambiente familiar e na comunidade;
- otimismo das famílias em relação ao uso da CAA, visto considerarem que seu uso favoreceria a comunicação desses indivíduos;
- Importância da avaliação de habilidades comunicativas em indivíduos não falantes.

O estudo possibilitou traçar, assim, um panorama das interações familiares desses alunos com paralisia cerebral não oralizados. Com ele, foi possível, não somente confirmar o que vem sendo apresentado pela literatura, mas também levantar novas questões, que não se esgotam neste trabalho, mas direcionam a outros.]

---

**Resumo:** O presente artigo<sup>1</sup> relata um estudo realizado com o objetivo de descrever e analisar as interações das famílias com pessoas não falantes, usuários ou não de comunicação alternativa e ampliada (CAA). Os participantes desse estudo observacional foram 3 alunas não oralizadas e seus familiares. As alunas frequentavam uma escola municipal do ensino especial no Rio de Janeiro, com idades entre 18 e 22 anos. Duas delas utilizaram anteriormente a CAA. A coleta de dados foi conduzida com filmagens de episódios de interação dessas alunas com seus familiares, em suas residências. Os resultados mostraram que as iniciativas para interação geralmente partiram do familiar (interlocutor), com função de comando. As alunas usavam estratégias como gestos, expressão facial e olhar para se comunicarem. Não houve uso de recursos de CAA, embora os pais tenham se mostrado favoráveis. As interações comunicativas observadas confirmam a necessidade de melhorar a comunicação desses alunos não oralizados. Os recursos de CAA podem atender tal necessidade.

**Palavras-chave:** paralisia cerebral, família, comunicação alternativa.

**Abstract:** This article reports a study with the aim at describing and analysing the family interactions with orales persons, users or non-Augmentative and Alternative Communication Systems (AAC) users. The participants of this observational study were 3 orales students and her relatives. They studied at a Town Hall Special School of the city of Rio de Janeiro, with ages between 18 and 22 years old. Two of them had used the AAC. Data collection was conducted with filming of interaction episodes of those pupils with her relatives, in their residences. The results showed that the initiative to interface usually came from the family member (interlocutor) having a command status. The female students used strategies like gestures, facial expressions and glance to communicate. They did not employ AAC devices even though the parents had approved. The interactions that were observed confirm the necessity to improve orales students communication. The CAA devices can meet this need.

**Keywords:** cerebral palsy, family, alternative communication.

## Referências

- CUNHA, M. F. G. Uso de Comunicação Alternativa e Ampliada e as possibilidades de interação com seus pares: brincar, comunicar, interagir. 2000. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- DELAGRACIA, J. D. Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação familiar. 2007. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

---

<sup>1</sup>O artigo constitui um dos estudos da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, na área de concentração: Educação Especial. A dissertação tem o título: A família frente ao indivíduo não oralizado ou com dificuldades de comunicação: percepções, atitudes e interações e foi efetuada através de dois estudos.

- FAGUNDES, A. J. Descrição, definição e registro de comportamento. São Paulo: Edicon, 1985.
- GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno (Série Questões Atuais em Educação Especial, v.5). Rio de Janeiro: Sete Letras/Viveiros de Castro Editora, 2003.
- IACONO, T.; CARTER, M.; HOOK, J. Identification of intentional communication in students with severe and multiple disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 14, n. 2, p. 102-114, 1998.
- MARTURANO, E. Relação entre o julgamento da professora e o comportamento de seus alunos – estudo de caso. *Psicologia*, v. 12, n. 3, p. 47-58, 1986.
- MCCORMICK, L.; SCHIEFELBUSCH, R. An introduction to language intervention. In MCCORMICK, L.; SCHIEFELBUSCH, R. (Eds.) *Early language intervention: An introduction*. Columbus: Chales E. Merrill, 1984. p. 2-33.
- NUNES, L. R. O. P. Capacitação de recursos humanos em Educação Especial – Treinamento de pessoal de creche para identificação de bebês de risco e intervenção precoce. Relatório de pesquisa aprovado e financiado pelo CNPq (proc. 500237/90). 1995.
- Nunes, L. R. O. P. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução In: Nunes, L. R. O. P. (Org.) *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Editora Dunya, 2003. p. 1-13.
- NUNES, D. R. P.; NUNES, L. R. O. P. Um breve histórico da pesquisa em comunicação alternativa na UERJ. In NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: Relato de Pesquisas e Experiências*. Rio de Janeiro: Quatro Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007. v. 1, p. 19-30.
- PAULA, K. P.; NUNES, L. R. O. P. A comunicação alternativa no contexto do ensino naturalístico. In NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 93-109.
- SOUZA, V. L. V. Caracterização da Comunicação Alternativa: um estudo entre alunos com deficiência física em escolas de uma região do município do Rio de Janeiro. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Portugal:Porto, 2000.
- VON TETZCHNER, S. et al. Inclusão de Crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.11, n. 2, p. 151-184, 2005.
- WALTER, C. C. F. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. 2006. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, 2006.
- WARREN S.; YODER, P. Facilitating the transition from preintentional to intentional communication. In WETHERBY, A. M.; WARREN, S.; REICHLER, J. (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore: Paul Brookes, 1998. p. 365-384.

Recebido em setembro de 2009

Aprovado em outubro de 2009



## Demanda Contínua

---



# As contribuições da psicologia da educação para a escola: um estudo da produção científica da ANPED e da ABRAPEE

*Contributions of educational psychology for schooling: a study of the scientific production of the ANPED and ABRAPEE*

---

**Norma Celiane Cosmo**

é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. norma.cosmo@uol.com.br

**Sonia da Cunha Urt**

é Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. surt@terra.com.br

Esta pesquisa teve por objetivo identificar a presença do conhecimento psicológico nas produções científicas sobre escola apresentadas no GT-20- Psicologia da Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd e nos artigos publicados na revista Psicologia Escolar e Educacional da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional –ABRAPEE<sup>1</sup>, no período de 1999 a 2003.

Particularmente neste trabalho, serão evidenciadas as principais temáticas pesquisadas, as concepções de homem, de aprendizagem e de desenvolvimento e as principais abordagens teóricas da Psicologia que subsidiaram essas produções.

Conhecer a produção científica de uma área do conhecimento pode configurar atividade de relevância ao revelar tanto o acúmulo do que se tem produzido a respeito dessa área do conhecimento, como identificar o que ainda é preciso percorrer para o avanço da área em questão.

---

<sup>1</sup>As produções, aqui analisadas, referem-se aos trabalhos apresentados na ANPEd, GT-20 - Psicologia da Educação e aos artigos publicados na Revista Psicologia Escolar e Educacional, imprensa oficial da ABRAPEE. Neste trabalho, quando se fizer referências a elas, registraremos da seguinte forma: produções do GT-20 e artigos da revista.

As pesquisas de análise de produção, de acordo com Larocca et al (2004), têm contribuído para indicar os resultados já alcançados, as temáticas abordadas, os referenciais teóricos mais presentes, as metodologias utilizadas e os tipos de instrumentos de coleta de dados. A finalidade não se resume exclusivamente em efetivar o estado da arte de determinada área do conhecimento, mas para levar a efeito um processo meta-analítico das pesquisas.

Uma forma de se buscar esse conhecimento pode ser através da análise da produção científica, disponível nos espaços de socialização dos saberes e expressa nos anais de eventos de cunho científico e nas revistas especializadas.

Para Ferreira (2002), nos últimos quinze anos no Brasil e em diversos outros países, pesquisas conhecidas como “o estado da arte” ou “estado do conhecimento” têm sido produzidas em volume significativo. Consideradas de caráter bibliográfico, essas pesquisas possuem o desafio de mapear e discutir uma determinada produção acadêmica de uma área e em diferentes campos do conhecimento.

De acordo com Ferreira (2000), essas pesquisas têm a finalidade de obter respostas acerca de aspectos e dimensões que apontam o que tem sido favorecido ou privilegiado pelas produções considerando determinados períodos e lugares.

Vários estudos sobre a produção da Psicologia da Educação foram realizados, dentre eles destacam-se alguns. Gatti (1997) analisou artigos de periódicos que veicularam produções das áreas da Psicologia, da Educação e revistas específicas da Psicologia da Educação. Esse estudo analisou 30 periódicos no período editorial de 1987 a Julho de 1998.

O estudo de Gatti (1997) constatou que a maioria dos trabalhos publicados nos periódicos da área da Psicologia fundamentou-se em teorias psicológicas, entretanto destacou que 25% deles buscaram suas hipóteses em observações ou experimentações. Com relação à categoria elementos concernentes aos fins da Educação, poucas produções foram verificadas nas revistas da área da Psicologia, pois elas foram veiculadas mais nas revistas das áreas da Educação e da Psicologia da Educação.

Para Gatti esse dado pode ser um indicador de que tanto na área da Educação como na da Psicologia da Educação há maior preocupação com o sentido que existe no ato de educar muito mais do que entre os profissionais que trabalham com a Psicologia.

Miranda (2003) elaborou o estado da arte da produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 1970 a 2000. Selecionou as dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil que articularam temáticas e enfoques teórico-metodológicos da Psicologia. Identificou as temáticas, orientações teórico-metodológicas e as principais tendências vinculadas à Psicologia e à Educação. Os resultados indicaram que as pesquisas na área da Psicologia da Educação privilegiaram temáticas ligadas ao processo ensino-aprendizagem ou enfoques teóricos específicos que possuem relação com essa temática, como a abordagem associacionista e a Psicologia genética. Essas mesmas abordagens teóricas sustentaram as pesquisas em Psicologia da Educação no Brasil, principalmente a teoria de orientação piagetiana.

Com relação ao tipo de pesquisa, ficou evidente que a pesquisa experimental foi a abordagem metodológica mais utilizada pelos pesquisadores, não somente por aqueles que tinham orientação teórica vinculada à Psicologia associacionista e à Psicologia cognitivista, mas também por aqueles vinculados à Psicologia genética. Ficou evidente também a baixa ocorrência de pesquisas suportadas pela vertente sócio-interacionista, mesmo que a incidência de artigos teóricos nessa perspectiva fosse muito freqüente nos periódicos que serviram de análise, dado visto como curioso pela autora da pesquisa.

Em pesquisa encomendada, intitulada “Grupo de trabalho Psicologia da Educação: uma análise da produção acadêmica (1998-2004)” foi realizada por Schindwein et al (2005), e apresentada no GT-20 Psicologia da Educação durante a 28ª reunião Anual da ANPEd. O objetivo da pesquisa foi fazer um “balanço” das produções científicas apresentadas no GT-20 da ANPEd no período que compreendeu os anos de 1998 a 2004. Com isso, foi possível resgatar a história da produção do GT, desde o seu surgimento até os dias atuais.

Configuraram o universo dessa pesquisa 128 produções, entre trabalhos encomendados, comunicações orais e pôsteres, apresentadas no GT-20 Psicologia da Educação no período demarcado pelo estudo. Os aspectos balizadores para análise das modalidades de produções foram os seguintes: principais temáticas, perspectivas teóricas presente, foco de referência predominante nas produções, se a Educação, a Psicologia, ou a Psicologia da Educação, como as produções analisaram os fins da Educação, que contribuições ofereceram para a área da Educação, que modalidade de crítica é feita à Educação, e por fim, que relação é estabelecida entre educadores e psicólogos.

Verificamos nas pesquisas sobre análise da produção da Psicologia da Educação que o foco de investigação centrava-se na escola e em outros contextos e cenários educativos. Portanto, para esta pesquisa considerou-se necessário verificar no conjunto de produções científicas da área da Psicologia da Educação aquelas que se dirigiam efetivamente para a compreensão da instituição escolar.

A opção pela análise de produção científica dos trabalhos apresentados na ANPEd justifica-se por ser este o evento mais representativo da área da educação e por conter dentre seus grupos de trabalhos o GT-20- Psicologia da Educação e em tese partir seu olhar para as questões da escola, da Educação.

A revista da ABRAPEE foi escolhida por tratar-se de veículo de divulgação da produção científica de uma associação de abrangência nacional da área da Psicologia Educacional expressando dessa forma o foco da Psicologia ao olhar para a escola. Não trabalhamos com os anais dos Encontros da ABRAPEE por reunirem somente resumos dos trabalhos, o que não permitiria o tipo de análise pretendido.

A pesquisa buscou revelar, no período investigado, o campo de produção científica desses dois espaços de produção e de divulgação do conhecimento, expressando não só conteúdo produzido sobre escola como evidenciando o entrelaçamento dos saberes das áreas da Educação e da Psicologia.

## Percurso Metodológico

Inicialmente foram selecionados todos os trabalhos apresentados no GT-20 e todos os artigos publicados na revista da ABRAPEE, no período de 1999 a 2003<sup>2</sup>. Em seguida foi construída uma planilha que serviu de instrumento para o registro dos dados dessas produções.

A metodologia previu a leitura na íntegra de todos os trabalhos apresentados no GT-20 e de todos os artigos publicados nas 11 edições da revista da ABRAPEE, do referido período, totalizando 119 trabalhos sendo 55 produções do GT-20 e 64 artigos da referida revista. À medida que as leituras das produções iam sendo realizadas as planilhas eram preenchidas para posterior análise dos dados.

---

<sup>2</sup>Período estabelecido por se constituir em um tempo representativo de produção de uma área do conhecimento cuja demarcação foi caracterizada pelo ano do início da investigação-2003.

Na fase seguinte, foram selecionados os trabalhos com foco de investigação na instituição escolar. Com isso, foram selecionadas 28 produções do GT-20 e 24 artigos da revista que atendiam a esse critério, perfazendo 52 produções, totalidade de produções que configurou o universo da pesquisa. A partir dessa seleção, passou-se então ao trabalho da categorização e análise dos dados das informações coletadas apenas das produções relacionadas às pesquisas sobre escola.

## Alguns resultados

No GT-20 da ANPEd, o ano de 1999 foi o que mais produziu trabalhos sobre escola, 78% dos trabalhos apresentados, seguido do ano de 2000, o qual registrou 64%. No ano de 2001, a produção sobre escola diminuiu significativamente, registrando 23%, portanto, uma queda de mais de 50% em relação ao ano anterior. Em 2002, ano da 25ª Reunião Anual, a produção sobre escola voltou a crescer 50% e, em 2003, o percentual alcançou 46% da produção apresentada naquele ano.

Com referência aos artigos publicados na revista da ABRAPEE, do total de 64 artigos veiculados pela revista, 24, ou seja, 38% deles, foram estudos com foco direcionado à escola. Nas três edições da revista que circularam no ano de 1999, 2 artigos são referentes à escola; no ano de 2000, foi publicado apenas 1, e nos anos seguintes foram veiculadas 7 produções por ano.

A análise das temáticas presentes nas produções e as principais abordagens que dão sustentação à essas produções será apresentada separadamente – ANPEd e ABRAPEE. Os demais indicadores: concepção de homem, desenvolvimento e aprendizagem e abordagens teóricas aparecem de forma articulada.

### Das Temáticas:

As 28 produções do GT-20 e os 24 artigos da revista foram distribuídos em grupos temáticos. Para as produções do GT-20 foram criadas as seguintes categorias: Educação e Subjetividade; Desenvolvimento e Aprendizagem; Prática Pedagógica; Representações Sociais; Psicólogo na Escola e Temas em Psicologia.

Com relação à produção dos artigos da revista da ABRAPEE, os 24 artigos foram organizados em quatro categorias, sendo elas: Desenvolvimento e Aprendizagem, Temas em Psicologia, Questões de Saúde Mental e Testes Psicológicos.

A tabela 1, abaixo, mostra a freqüência por ano das produções por temática, apresentadas no GT-20-Psicologia da Educação.

**Tabela 1** – Trabalhos por temática - ANPEd -GT-20

| Temáticas                          | Ano  |      |      |      |      | TOTAL | %    |
|------------------------------------|------|------|------|------|------|-------|------|
|                                    | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 |       |      |
| 1 - Educação e Subjetividade       | 2    | 1    |      | 2    | 2    | 7     | 25%  |
| 2 - Desenvolvimento e Aprendizagem | 1    | 3    |      | 1    | 2    | 7     | 25%  |
| 3 - Prática Pedagógica             | 1    | 2    | 2    |      |      | 5     | 18%  |
| 4 - Representações Sociais         | 1    | 1    |      |      | 2    | 4     | 14%  |
| 5 - Psicólogo na Escola            | 2    | 1    |      |      |      | 3     | 11%  |
| 6 - Temas em Psicologia            |      | 1    | 1    |      |      | 2     | 7%   |
| Total dos trabalhos                | 7    | 9    | 3    | 3    | 6    | 28    | 100% |

Fonte: ANPEd, GT-20, 1999 a 2003.

Pode-se perceber pelos dados apontados na tabela 1 que, nas produções do GT-20, as temáticas Educação e Subjetividade e Desenvolvimento e Aprendizagem configuraram focos relevantes de interesse dos pesquisadores da área da Psicologia da Educação. Os trabalhos incluídos na primeira categoria apresentam estudos sobre a subjetividade presente nos processos educativos que se manifesta na gestão democrática das relações escolares; nas relações com a infância; no processo ensino/aprendizagem; na objetividade em sala de aula, na formação de professores, na interação com computadores, enfim, nas questões da contemporaneidade.

A temática Desenvolvimento e Aprendizagem destaca-se na produção do conhecimento desde o início das primeiras pesquisas científicas em Psicologia. Percebe, nos estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem, evidentes avanços, vistos a partir da constatação do surgimento de novas abordagens teóricas essencialmente críticas que se propõem a explicar esses processos, na perspectiva de melhor apoiar as práticas educativas desencadeadas no âmbito da escola.

Ainda conforme a tabela-1, os trabalhos inseridos na categoria Prática Pedagógica constituem o terceiro grupo temático mais pesquisado no GT-20. Nesse grupo temático são contemplados estudos dentre os quais, produções que investigaram a compreensão do professor acerca da profissão que exerce e o papel das tarefas escolares de cunho construtivista nas práticas pedagógicas atuais.

Ressaltando a importância das discussões articuladas nessa categoria, busca-se o pensamento de Duarte (1993), no qual evidencia a prática pedagógica na formação do indivíduo, como aquela que tem a função “mediadora” e que deve conduzir os processos de ensino-aprendizagem de forma a contribuir para o crescimento do indivíduo enquanto sujeito consciente da realidade por ele vivida, realidade esta que é determinada pela história e pelas relações sociais conflituosas e contraditórias.

Todas as produções existentes acerca das Representações Sociais foram dirigidas para o contexto escolar. Essas produções investigaram as representações sociais dos professores sobre a própria profissão, sobre alunos da escola pública e dos professores e dos alunos repententes sobre o fracasso escolar.

Essas pesquisas trabalharam com a idéia de representação social de Moscovici, (1978), a qual se refere ao conhecimento do senso comum formado a partir das crenças, opiniões e atitudes compartilhadas por um conjunto de pessoas acerca de um objeto específico.

As produções orientadas por perspectiva procuraram investigar questões como a do fracasso escolar, voltando-se mais para o cotidiano da escola, sobretudo no grupo de professores, pelo seu papel no desenvolvimento do processo educativo desenvolvido nas escolas. Nesse sentido, os estudos sobre representação social são de grande relevância para a produção do GT-20, tanto pela frequência como pela contribuição para a área da Educação escolar.

A temática: “psicólogo na escola” aparece como o quarto grupo de trabalhos mais pesquisado no GT-20. Dois terços dos trabalhos apresentados neste grupo temático investigaram a atuação do psicólogo nas questões que envolvem a indisciplina na escola.

Conforme assinala Rego (1996), a questão da indisciplina na escola tem sido uma das temáticas que mais têm promovido mobilizações de docentes, pais e técnicos da área da educação. Entretanto, embora o tema configure objeto de crescente preocupação, acaba sendo discutido de forma superficial, muitas vezes, revestido de certa parcialidade nas análises realizadas.

Nesse sentido, as investigações sobre a atuação do psicólogo nas escolas, debatendo a questão da indisciplina no interior das escolas, podem apontar significativas contribuições para a Educação. Destaca-se, todavia, que esses estudos têm sinalizado a relevância de uma atuação do Psicólogo escolar, mais comprometida e abrangente, superando uma visão reducionista e psicologizante de ver o fenômeno da indisciplina no espaço escolar.

Por fim, a tabela 1 apontou o grupo “Temas em Psicologia” representando duas outras produções: sobre profissionalidade docente e sobre relação família x escola. O quadro abaixo apresenta a distribuição, por temática, das produções publicadas na revista da ABRAPEE.

**Tabela 2** – Artigos sobre escola - Revista da ABRAPEE

| Temáticas                          | Revistas |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | QI | %   |      |
|------------------------------------|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|-----|------|
|                                    | Ano      | 1999 |      |      | 2000 |      | 2001 |      | 2002 |      | 2003 |      |    |     |      |
|                                    | Nº       | nº 1 | nº 2 | nº 3 | nº 1 | nº 2 |    |     |      |
| 1 - Desenvolvimento e Aprendizagem |          |      |      |      | 1    |      | 1    | 2    | 1    | 2    | 1    | 1    | 9  | 38% |      |
| 2 - Temas em Psicologia            |          |      | 1    | 1    |      |      | 1    | 1    |      | 2    |      | 1    | 7  | 29% |      |
| 3 - Questões de Saúde Mental       |          |      |      |      |      |      | 1    |      | 2    |      | 1    | 1    | 5  | 21% |      |
| 4 - Testes Psicológicos            |          |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 2    | 3  | 13% |      |
| Total de artigos                   |          | 0    | 1    | 1    | 1    | 0    | 3    | 4    | 3    | 4    | 4    | 2    | 5  | 24  | 100% |

Fonte: Revista da ABRAPEE, 1999 a 2003.

Constata-se pelos dados da tabela 2 que, estudos centrados no Desenvolvimento e Aprendizagem predominaram no conjunto de produções da revista da ABRAPEE. A diversidade de produções nesse grupo temático foi abordada nas seguintes perspectivas: controle da aprendizagem, problemas de aprendizagem e, ainda, estudos sobre estratégias de aprendizagem.

Ainda conforme a tabela 2, a temática “Temas em Psicologia” ocupou o segundo grupo de produções mais freqüentes veiculadas pela revista. Ela agrupou os seguintes artigos: “Psicologia Escolar: tendências para o século XXI”; “Violência Urbana: a avaliação de professoras sobre a atuação da escola”; “Processo de implementação de ambientes informatizados e a prática docente” e os artigos referentes à relação pais e filhos.

Em comparação com o mesmo grupo temático do GT -20 destaca-se o índice maior de produções relativas à participação da família no contexto da escola. Enquanto no GT-20, esse tema apareceu apenas em uma produção, nas produções da ABRAPEE ele se repetiu 4 vezes.

A categoria “Questões de Saúde Mental” aparece como a terceira temática que mais reuniu artigos na revista da ABRAPEE, expressando produções cujo objeto apontam para a especificidade da área da Psicologia.

Os artigos agrupados nessa temática investigaram a presença de alterações no comportamento de educandos e educadores, originárias a partir de situações de estresse, ansiedade, depressão, ou, no caso do educador, da chamada síndrome de Burnout, que estariam interferindo no cotidiano escolar, e no desempenho de escolares e dos docentes.

O referido indicador parece revelar o quanto questões ligadas a fenômenos, há tempos conhecidos, como estresse, ansiedade e depressão, têm, com elevada frequência se inserido no espaço educacional escolar influenciando sobremaneira os processos educativos vivenciados por educandos e educadores.

Registraram-se na revista da ABRAPEE apenas três trabalhos sobre escola, inseridas na temática: “Testes Psicológicos”. Produções nessa temática não apareceram no conjunto de produções apresentadas no GT-20. Com isso, “Testes Psicológicos” constituiu-se como grupo temático que reuniu produções peculiares à área da Psicologia. Essas produções discutiram a adaptação de testes à realidade brasileira, a validação de testes e a avaliação do desempenho escolar dos educandos. Os estudos veiculados na revista da ABRAPEE, voltados para a adaptação e validação de testes objetivam aprimorar a qualidade dos testes como instrumento de avaliação do desempenho de escolares.

## Da concepção de homem – ANPEd/ABRAPEE

Para a análise da concepção de homem presente nas produções foram construídas as seguintes categorias de análise: a) concepção de homem de explicação subjetivista, categoria que reuniu os trabalhos baseado em um modelo romantizado e centralizado de sujeito; b) concepção de homem de explicação objetivista, sustentando uma visão de determinação do meio sobre o homem e centrado na Psicologia experimental e, c) concepção de homem de explicação interacionista, categoria subdividida em Psicogenética e histórico-cultural.

A análise desse aspecto revelou nas produções do GT-20 que, das 28 produções pesquisadas, 23 situaram-se na categoria visão de homem de explicação interacionista, das quais, 19 deram foco na abordagem histórico-cultural e 4 na abordagem psicogenética; 3 produções foram balizadas pela visão de homem de explicação subjetivista. Conforme dados da pesquisa, o sentido de homem evidenciado na maioria desses estudos expressa os pressupostos da Psicologia histórico-cultural.

Nas produções da revista dos 24 artigos, 17, ou seja, 70,83%, apresentam em suas produções uma visão de homem situada na categoria concepção de homem de explicação interacionista, ou seja, a visão de homem dessas produções foram baseadas na Psicologia histórico-cultural e na teoria psicogenética. 7, ou 29,17%, apresentam em suas produções uma visão de homem ancorada na abordagem teórica de cunho objetivista, e nenhum artigo apresentou em seus estudos uma visão de homem baseada nas teorias subjetivistas.

## Do conceito de aprendizagem - ANPEd/ABRAPEE

Com a finalidade de identificar o conceito de aprendizagem presente nas produções, foram construídas as seguintes categorias de análise: a) Aprendizagem autônoma: o educando motivado para aprender e efetivar mudanças frente aos conhecimentos adquiridos; b) Aprendizagem como processo: a aprendizagem como um mecanismo processual; c) Objetivista: definem a aprendizagem como uma mudança no comportamento observável do sujeito.

Do total de produções analisadas do GT-20, 14, ou seja, 50%, explicam a aprendizagem como um mecanismo processual; 07 trabalhos do conjunto analisado, ou seja, 25%, têm presente em suas produções explicações da aprendizagem como um mecanismo autônomo segundo o qual o aluno precisa estar motivado para aprender, para, então, efetivar mudanças. 25% das produções sobre escola não privilegiaram esse assunto em seus estudos, e, por fim, nenhuma produção contemplou a aprendizagem sob o enfoque teórico de cunho objetivista.

Com relação às publicações da revista da ABRAPEE, os dados indicaram que em 14 artigos, ou seja, em 58% do total de 24 a aprendizagem é explicada como um processo; em 5 artigos, 20,83% a aprendizagem é explicada a partir de abordagens objetivistas, portanto, entendendo a aprendizagem como mudança do comportamento. O referencial teórico que explica a aprendizagem não foi

identificado em 3 artigos, ou em 12,83% deles, e, por fim, 2 artigos, ou seja, 8,33%, explicaram aprendizagem em suas produções como um mecanismo autônomo em que o aluno precisa estar motivado para aprender.

## Do conceito de desenvolvimento – ANPEd/ABRAPEE

Para verificar o enfoque teórico relativo ao conceito de desenvolvimento que permeou as produções de ambas as fontes pesquisadas, foram estabelecidas as seguintes categorias: a) mecanismo autônomo/natural: neste grupo foram reunidos os trabalhos que consideram o desenvolvimento como sendo um fenômeno natural; b) Processo<sup>3</sup>: no interior dessa categoria, foram criadas duas subcategorias: cognitivo/mental e histórico-cultural; na subcategoria cognitivo/mental, foram inseridas as produções que consideraram o processo do desenvolvimento cognitivo como resultado de adaptação e assimilação do indivíduo ao meio a partir da base interna, e na subcategoria histórico-cultural foram acolhidas as produções que consideram as leis sócio-históricas como fatores determinantes do processo de desenvolvimento humano; c) não privilegiado; e d) não identificado.

Os dados das produções do GT-20 demonstram que em doze produções não foi trabalhado o conceito de desenvolvimento; 9 contemplam o conceito de desenvolvimento apoiada na abordagem histórico-cultural. 5 produções apresentam o conceito de desenvolvimento ancorado no modelo cognitivo mental, de adaptação e assimilação, e, por fim, 2 trabalhos abordam o conceito de desenvolvimento considerando-o como um fenômeno natural, espontâneo e autônomo, que se inicia na infância e percorre até a idade adulta.

A partir dos resultados, verificou-se que, dentre as produções que focalizaram o desenvolvimento humano nas pesquisas sobre e na escola um relevante percentual de produções sustenta o conceito de desenvolvimento, a partir dos pressupostos teóricos estabelecidos pela abordagem histórico-cultural.

Com relação aos artigos publicados na revista da ABRAPEE, os resultados indicaram que, das 24 produções, 11 delas, ou seja, 45,83% contemplaram em suas produções um conceito de desenvolvimento cognitivo, resultado de adaptação

---

<sup>3</sup>Embora as produções acolhidas na categoria processo abranjam as produções inseridas nas subcategorias cognitivo/mental e histórico-cultural, os resultados referentes a esse grupo de produções serão apresentados de forma distinta.

e assimilação do indivíduo ao meio a partir da base interna. Oito artigos, ou seja, 33,33% desenvolveram seus estudos balizados pelo conceito que considera as leis sócio-históricas como fatores determinantes do processo de desenvolvimento humano, e, em 5 produções ou, em 20%, não foi possível a identificação desse conceito.

Das principais abordagens teóricas

**Tabela 3-** Principais abordagens teóricas - ANPED -GT-20

| Categorias                 | Reuniões Anuais |                 |                 |                 |                 |           |             |
|----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------|-------------|
|                            | 22 <sup>a</sup> | 23 <sup>a</sup> | 24 <sup>a</sup> | 25 <sup>a</sup> | 26 <sup>a</sup> | Q         | %           |
| 1 – Histórico – Cultural   | 4               | 4               | 2               | 1               | -               | 11        | 39%         |
| 2 – Psicogenética          | 1               | 2               | -               | -               | 3               | 6         | 21%         |
| 3 – Representações Sociais | 1               | 1               | 1               | -               | 2               | 5         | 18%         |
| 4 – Psicanalítica          | 2               | 1               | -               | 1               | -               | 4         | 14%         |
| 5 – Humanista              | -               | 1               | -               | -               | -               | 1         | 4%          |
| 6 – Analítica (Jung)       | -               | -               | -               | 1               | -               | 1         | 4%          |
| 7 – Indefinida             | -               | -               | -               | -               | -               | -         | 0%          |
| 8 - Gestalt                | -               | -               | -               | -               | -               | -         | 0%          |
| 9 – Cognitivista (Ausubel) | -               | -               | -               | -               | -               | -         | 0%          |
| 10 – Behaviorista          | -               | -               | -               | -               | -               | -         | 0%          |
| <b>Total</b>               | <b>8</b>        | <b>9</b>        | <b>3</b>        | <b>3</b>        | <b>5</b>        | <b>28</b> | <b>100%</b> |

Fonte: ANPEd, GT-20, 1999 a 2003.

Conforme indica a tabela 3, a seguir, o panorama referente às principais abordagens teóricas da Psicologia presentes nas produções permite apreender que a maioria das produções do GT-20 está concentrada nas teorias que explicam o homem e as questões educativas em base interacionista, uma vez que a somatória dos percentuais obtidos pela abordagem histórico-cultural (39%) e pela psicogenética (21%) representa 60% do total de trabalhos analisados.

Esse resultado demonstra equivalência aos dados obtidos nos elementos psicológicos - concepção de homem e conceito de aprendizagem - pelo expressivo número de produções 23 ancoradas em uma concepção de homem de explicação interacionista. O caráter processual da Aprendizagem foi apontado por 50% das produções.

O quadro abaixo demonstra as principais abordagens teóricas presentes nos artigos publicados na revista da ABRAPEE.

**Tabela 4** – Principais abordagens teóricas -Revista da ABRAPEE

| Abordagens Teóricas        | Revistas |         |         |         |         |         |         |         |         |         | Q    | %  |         |
|----------------------------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|------|----|---------|
|                            | 1999     |         |         | 2000    |         | 2001    |         | 2002    |         | 2003    |      |    |         |
|                            | nº<br>1  | nº<br>2 | nº<br>3 | nº<br>1 | nº<br>2 | nº<br>1 | nº<br>2 | nº<br>1 | nº<br>2 | nº<br>1 |      |    | nº<br>2 |
| 1– Histórico-Cultural      | 1        |         |         |         |         | 2       | 1       | 1       | 3       | 2       |      | 10 | 41,67%  |
| 2 – Indefinida             |          |         |         |         |         | 1       | 1       | 1       | 1       | 1       | 1    | 6  | 25,00%  |
| 3 – Psicogenética          |          |         |         | 1       |         | 2       |         |         |         | 1       | 1    | 5  | 20,83%  |
| 4 – Psicologia Social      |          |         |         |         |         |         |         |         |         | 1       |      | 1  | 4,17%   |
| 5 – Behaviorista           | 1        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |      | 1  | 4,17%   |
| 6 – Humanista              |          |         |         |         |         |         |         | 1       |         |         |      | 1  | 4,17%   |
| 7 – Gestalt                |          |         |         |         |         |         |         |         |         |         |      |    |         |
| 8– Psicanalítica           |          |         |         |         |         |         |         |         |         |         |      |    |         |
| 9 – Cognitivista (Ausubel) |          |         |         |         |         |         |         |         |         |         |      |    |         |
| 10– Representações sociais |          |         |         |         |         |         |         |         |         |         |      |    |         |
| 11– Analítica (Jung)       |          |         |         |         |         |         |         |         |         |         |      |    |         |
| Total                      | 1        | 1       | 1       | 3       | 4       | 3       | 4       | 2       | 5       | 24      | 100% |    |         |

Fonte: Revista da ABRAPEE, 1999 a 2003.

Os dados informados na tabela 4 indicam que a abordagem histórico-cultural, presente em 10 produções, representa 41,67% do total de produções. Um dado relevante é que 25% dos artigos não explicitam a abordagem teórica que sustenta seu estudo; a abordagem genética aparece explícita em 5 artigos, 20,83% do total de artigos analisados, e, por fim, as teorias behavioristas, Psicologia Social e o humanismo, cada qual com uma produção, representaram 4,17% do conjunto de artigos desse estudo.

Da mesma forma que nas produções do GT-20, constatou-se que a maioria das produções veiculadas na revista da ABRAPEE respaldou-se nas teorias que vêem o homem e as questões educativas balizadas pelo interacionismo na medida em que, na somatória dos índices das teorias histórico-cultural e psicogenética, o percentual ultrapassa os 60% do conjunto de produções.

## Articulação dos resultados presentes nos trabalhos do GT-20 e nos artigos da Revista da ABRAPEE

A realização da pesquisa que subsidiou a elaboração deste trabalho possibilitou tornar evidente nas produções investigadas os aspectos comuns encontrados na interseção das áreas do conhecimento da Psicologia e da Educação, e o que elas abordaram de especificidades, quando pesquisaram a escola.

Com isso, os resultados apontaram que a escola, como espaço institucional educativo, evidencia-se como um importante foco de preocupação dos pesquisadores, tanto do GT-20 como os da ABRAPEE. Em todas as reuniões anuais da ANPEd, em média, a metade das produções apresentadas no GT-20 envolvia pesquisas sobre escola, dado também constatado em relação à revista da ABRAPEE.

Os resultados constatados pela pesquisa permitem elaborar algumas reflexões sobre os aspectos encontrados nessas produções, tanto da área da Psicologia como da área da Educação. Esses aspectos podem ser classificados em dois grandes grupos: um que parece indicar as similaridades existentes tanto na área da Psicologia, como na área da Educação, e outro que aponta as divergências, ou seja, as diferenças pertinentes às especificidades de cada uma dessas áreas do saber.

As similaridades parecem indicar o somatório de esforços de ambas as áreas do conhecimento, remetidos em uma mesma direção, ou seja, ambos os saberes debruçaram-se em estudos sobre escola focalizando o mesmo objeto de estudo, desta forma, avolumando conhecimentos que se complementam.

Acrescenta-se ao expressivo quantitativo de produções sobre escola a variedade de temas que configuraram preocupações dos pesquisadores de ambas as áreas, tendo em vista o elenco de estudos cujo foco retratou questões educativas demandadas pela escola. Nos espaços educativos essas produções encontraram terreno fértil para a socialização desse conhecimento produzido, como para instigar a produção de novos estudos sobre escola.

Ainda buscando os pontos de semelhanças, ficou evidenciado que as duas instituições apresentaram preocupações com temáticas que circundam as discussões desenvolvidas e vivenciadas na e pela escola, como são as produções agregadas às temáticas: Desenvolvimento/Aprendizagem e Temas em Psicologia.

As investigações dirigidas para a problemática da aprendizagem guardam suas especificidades em cada fonte pesquisada. No GT-20 foram destacados estudos vinculados aos aspectos da afetividade, da aprendizagem frente ao recurso virtual, da aprendizagem durante o processo de alfabetização e da aprendizagem nas classes de aceleração.

Nas produções da revista da ABRAPEE, reunidas nessa temática privilegiaram as discussões voltadas para os problemas e avaliação da aprendizagem com vistas a possibilitar elaborações de estratégias de aprendizagem que pudessem apontar alternativas concretas de ações como suporte de apoio ao trabalho desencadeado na escola, em particular, no contexto da sala de aula. Parece ainda que situações relacionadas às patologias e às dificuldades sejam ainda recorrentes nas produções da ABRAPEE cujo foco é a Psicologia.

Produções sobre escola inseridas na temática: “temas em Psicologia”, são presenças tanto nos trabalhos do GT-20 como nos artigos da revista da ABRAPEE. Nesse grupo temático, reuniram-se as produções sobre a profissionalidade docente, a Psicologia escolar, a violência urbana, os ambientes informatizados e todas aquelas sobre relações pais/filhos. Os temas das produções aglutinadas nesse grupo indicam uma diversidade de assuntos que perpassam o cotidiano escolar e, por isso, configuram preocupações dos pesquisadores que investigaram a escola.

Elementos considerados diferentes ou singulares à área da Psicologia e à área da Educação foram encontrados nas produções sobre escola inseridas nas categorias temáticas Educação e Subjetividade e Práticas Pedagógicas das produções do GT-20 e nas temáticas Testes Psicológicos e Questões de Saúde Mental das produções da revista da ABRAPEE.

Destacam-se entre as produções inseridas na temática Educação e Subjetividade os estudos que evidenciaram a subjetividade e a motivação como aspectos relevantes na relação professor/aluno. Tais fenômenos expressos no âmbito da escola e nas relações interpessoais parecem pouco conhecidos dos educadores que desempenham suas atividades na escola.

Entre as produções sobre escola, inseridas na temática Prática Pedagógica encontraram-se estudos preocupados como o desenvolvimento de programas educativos, como a classe de aceleração e temas correlatos. Presentes nas

produções do GT-20, esses estudos podem contribuir ao investigarem a contribuição da Psicologia nas práticas educativas desenvolvidas por professores no contexto da escola e da sala de aula.

Essas contribuições podem assumir, dentre outros aspectos, o de provocar os educadores a refletirem sobre o seu fazer pedagógico, instigando-os ao aprimoramento de suas ações e à construção de efetivas mudanças nas práticas educativas. Essas produções são relevantes tanto para a escola como para o avanço de novos estudos de pesquisadores que se debruçam em pesquisas de propostas colocadas pelo sistema de ensino. Trabalhos nessa perspectiva seguramente trazem contribuições concretas para a escola por apontarem os aspectos singulares do processo educativo desenvolvido na escola.

Os estudos relacionados aos testes psicológicos, presentes apenas no conjunto de artigos da revista da ABRAPEE, podem auxiliar no contexto escolar e os psicólogos escolares que desses instrumentos se utilizam. Entretanto, se faz necessário ser entendido, tanto pelos profissionais da área da Psicologia como pelos da área da Educação, como mais um elemento de um conjunto de tantos outros que compõem uma avaliação psicológica, além da utilização desses instrumentos com absoluta consciência não apenas de suas possibilidades como de seus limites.

As produções sobre escola, inseridas na categoria temática “Questões de Saúde Mental” também são exemplos de estudos peculiares à área da Psicologia, contudo, muito podem contribuir com a escola, no que se refere à elucidação desses fenômenos próprios da cultura contemporânea, para que de posse dessas informações os envolvidos nos processos educativos possam levantar possibilidades de intervenções, quer sejam de encaminhamentos externos à escola ou mesmo ao nível de atitudes internas que favoreçam a prática educativa planejada pela e para a escola.

Com relação às concepções teóricas relacionadas à visão de homem e conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento presentes nas produções sobre escola, infere-se que os pesquisadores de ambos os segmentos pesquisados sedimentaram seus estudos em uma visão de homem baseada nas teorias de cunho interacionista, tendo em vista o expressivo índice de produções ancoradas em teorias voltadas para essa concepção. Constatou-se também que, ao contrário do que ocorre com as produções do GT-20, ainda é significativo o volume delas publicadas na revista da ABRAPEE, cuja visão de homem baseia-se nas teorias objetivistas.

Comparando os dados obtidos nas produções do GT-20 e nos artigos da revista, acerca da concepção de aprendizagem, conclui-se que as produções de uma e de outra instituição apresentaram-se predominantemente orientadas sob a chancela das teorias interacionistas.

Já se percebe, tanto nas produções do GT-20 como nos artigos da revista, uma predominância das abordagens teóricas denominadas interacionistas, com particular destaque para os fundamentos teóricos e metodológicos da Psicologia histórico-cultural.

A abordagem teórica que sustentou o conceito de desenvolvimento encontra-se distribuída com maior equidade entre as produções do GT-20 e os artigos da revista. Enquanto na revista da ABRAPEE predominou a presença de produções apoiadas no conceito de desenvolvimento a partir do modelo cognitivo/mental de adaptação e assimilação do indivíduo ao meio, no GT-20, as produções em destaque posicionaram-se na categoria processual de enfoque teórico histórico-cultural.

Nesse sentido, os resultados deste estudo indicaram significativos avanços na produção do conhecimento da Psicologia, revelados na produção investigada, revelando o percurso realizado pela produção do conhecimento psicológico.

Esta pesquisa teve como ponto de partida, o interesse pelo conhecimento do acúmulo produzido sobre escola dessas duas instituições científicas da área da Educação e da Psicologia. Com isso, revelar o proposto nesse estudo possibilitou conhecer a produção científica sobre escola de ambas as instituições, favorecendo a demarcação de novos pontos de partida.

Analisar os dados das produções dessas duas fontes possibilitou o mapeamento, através de alguns indicadores, do que “se pensa e se faz” de Psicologia da Educação nas academias. A reflexão a partir dos resultados pode revelar caminhos possíveis para estudos e investigação na área da Psicologia da Educação voltada para a Educação escolar. Os avanços apontados na análise, não significa que, na escola, as demandas da e para a Psicologia ocorram de forma harmoniosa e sem contradições, ou seja, sem conflitos de abordagens e de práticas educativas. Ainda são encontradas no contexto escolar expectativas por uma Psicologia “curativa” e que seja a panacéia das “patologias” da aprendizagem. Vale destacar que as transformações no espaço escolar não se dão pela mera transposição de abordagens teóricas. É preciso que a Psicologia assuma o papel de desvelar o território escolar apontando e mediando as contradições e os conflitos presentes.

Marcondes (2007) volta a reafirmar o papel que a Psicologia assumiu contra a naturalização dos encaminhamentos das queixas escolares, das expectativas da escola e dos professores que acabaram por reforçar a culpabilização das vítimas do território escolar, na medida em que o campo social e político ficavam isento de qualquer envolvimento. Portanto, ao discutirmos as estratégias de aprendizagem, a afetividade, a subjetividade, as relações interpessoais e tantas outras temáticas com as quais a Psicologia precisa se ocupar no campo escolar devemos nos remeter aos registros da história para não recair nas artimanhas da psicologização.

A escola com seus atores, cenários coloridos e em preto e branco precisa ser estudada a partir de seu contexto que é singular, mas que expressa o movimento da cultura e da educação brasileira. E, finalmente, vale aqui algumas reflexões finais. De nada valem os estudos e pesquisas se não forem para buscar o entendimento do ser e estar no mundo nas suas várias dimensões.

O sentido e o significado que se possa atribuir à educação e à escola está no olhar de quem vê. E qual o olhar do sujeito da contemporaneidade? Esse olhar do sujeito pode ser direcionado pela educação, pela psicologia, pela escola. Todavia, a relação da escola com a Psicologia não deve ser terceirizada e sim de parceria, de compartilhamento de idéias, de reflexões, de trocas. A produção do conhecimento aponta caminhos percorridos e sinaliza possibilidades.

Mas qual o sentido desse conhecimento? Para que serve revelar o que algumas pessoas já pensaram, produziram e sentiram sobre a Psicologia e a sua relação com a Escola? Não há outro caminho a não ser deixar revelar e desvelar em cada uma dessas áreas as possibilidades de conciliação ou de impossibilidade dessa relação... Ou quem sabe buscando a superação dessa dicotomia: do possível e do inconciliável.

---

**Resumo:** Esta pesquisa teve por objetivo identificar a presença da Psicologia nas produções científicas do GT-20-Psicologia da Educação da ANPEd e da revista da ABRAPEE no período de 1999 a 2003. Buscaram-se, nas produções investigadas, as concepções de homem, os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e as abordagens psicológicas. Os resultados indicaram avanços na produção do conhecimento da Psicologia expressos nesses dois veículos de publicações científicas. Isto ficou constatado nas concepções de homem, de aprendizagem e desenvolvimento e nas abordagens teóricas com a predominância da Psicologia Histórico-Cultural. As temáticas revelaram diferenças nas duas áreas do conhecimento, uma dirigindo o olhar da Educação para a Psicologia e a outra da Psicologia para a Educação resguardando as suas especificidades.

**Palavras-Chave:** Psicologia - Educação – Produção Científica

**Abstract:** This research had for its objective the identification of the presence of Psychology in the scientific productions of the GT-20 – Educational Psychology of the ANPEd and the ABRAPEE’s review, during the period ranging from 1999 to 2003. From the data listed, research was done on the conceptions of man, the concepts of learning and development and the psychological frameworks. Results indicated advances in the production of knowledge on Psychology, expressed in these two vehicles of scientific production. This was observed in the conceptions of man, of learning and development and the theoretical frameworks with the predominance of Historical-Cultural Psychology. The themes revealed differences in the two areas of knowledge, one orienting Education towards Psychology and the other, Psychology towards Education, while preserving their specificities.

**Keywords:** Psychology; Education; Scientific Production

## Referências

DUARTE, Newton. A individualidade para - si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea).

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida, As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. In: Educação & Sociedade; revista quadrimestral de Ciência d Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade, (CEDES). Campinas, SP, n. 79, 2002.

GATTI, B. A O que é Psicologia da Educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. PUC: São Paulo: n. 5, 2º sem., p. 73-90, 1997.

LARocca, Priscila; SOUZA, Audrey Pietrobelli; JUNGES, Kellen dos Santos; LOSSNITZ, Gislene. Dissertações de titulados de um programa de pós-graduação: uma análise dos objetivos de pesquisas. Trabalho apresentado no V Anped Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Pesquisa em Educação e Compromisso Social. Curitiba, PR, de 27 a 30 de abril de 2004.

MARCONDES, A. et al. Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Psicologia e Educação: Um Estado da Arte Produção dos Programas de Pós Graduação em Educação. Trabalho apresentado o VI EPECO - Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste realizado em Campo Grande, MS, 2003.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. (Trad. Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

REGO, Tereza Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). Indisciplina na escola: Alternativas, Teorias e Práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, editorial. 1996.

SCHLINDWEIN, Luciene Maria; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; SILVA, Lourdes Helena da; ASBAHR Flávia da Silva Ferreira; NADALETO Cristiane. Grupo de Trabalho Psicologia da Educação: uma análise da Produção Acadêmica (1998-2004). Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd – GT-20 – Psicologia da Educação. Caxambu, MG, 2005.

Recebido em julho de 2009

Aprovado em agosto de 2009

# Ensinar geografia em uma perspectiva da geografia crítica e da formação sócio-histórica cultural do indivíduo

*Teaching geography within the critical geography perspective and the socio-historical and cultural formation of the individual*

---

**Getúlio R. de Lima**

é Cientista social, graduado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Mestrando em Geografia pela UFMS, Campus de Aquidauana. [miosti@gmail.com](mailto:miosti@gmail.com)

Lá onde não se pode conhecer nada de verdadeiro, a mentira é permitida. [...] Ser verdadeiro significa apenas não se desviar do sentido usual das coisas. [...] A aspiração à verdade é uma aquisição infinitamente tardia da humanidade. Nosso sentimento histórico é algo totalmente novo no mundo. (NIETZSCHE, Friedrich – 1844-1900, Sobre verdade e mentira).

**P**artimos do pressuposto que “a geografia é uma ciência de observação do espaço real, do espaço produzido pela complexa rede de fenômenos sociais e naturais” (CORDEIRO, 1982: 185).

No dicionário Manual Latino-castellano-Castellano-latino, de De Andrea (1960: 137), consta o verbete educátio, ónis, em latim, que em castelhano significa: Educación, enseñanza, cultura, pasto (de animales); cría de ellos. E os verbetes: educátor/ educátrix: el que cría, alimenta o educa, maestro, ayo<sup>1</sup>. Já o verbete edúco, significa: criar, cuidar, alimentar, educar, instruir, sacar de. Com o mesmo sentido emprega o Dicionário Houaiss: educatío, ónis 'ação de criar, de nutrir; cultura, cultivo.

Para Arze (1963) a educação é um conjunto de relações sociais de uma dada sociedade, que exerce uma ação organizada para transmitir cultura e para criar de uma geração para outra novas idéias, emoções e hábitos. A educação é uma

---

<sup>1</sup>Ayo (a) é a pessoa responsável de criar ou educar uma criança.

forma de subministrar e transmitir a herança cultural de uma dada sociedade. É o trabalho político do ser humano sobre si mesmo. Segundo Campanario (1983: 99) podemos chamar de política “al trabajo específico entre hombres o sea el trabajo del hombre sobre el hombre”. Do exposto percebe-se a educação como trabalho político de um conjunto de relações sociais de um modo de vida e produção da existência.

A educação é um instrumento fundamental para a objetivação do “Gênero humano” , para o desenvolvimento das potencialidades humanas dentro de seu contexto cultural. Porém no modo de vida capitalista muitas pessoas estão privadas de se apropriarem dos conhecimentos gerados pela humanidade.

Pretendo pautar minha reflexão sobre a educação e o ensino, orientado pela perspectiva da Escola Sócio-Histórica Cultural e os pressupostos da Geografia Crítica.

## Entranhas da realidade dos instrumentos do pensamento

O mundo é constantemente recriado, afirma Vasconcelos (2003) que a realidade é devir e consagra-se como mundo dos homens. E que existe uma constante fuga ou incessante batalha para perfurar as certezas de cada época e continuar a travessia. É próprio de cada época identificar com sua razão temporal que se expressa pela linguagem.

Segundo Barros (2007) para satisfazer às injunções imediatas de sobrevivências os seres humanos forjaram e aprimoraram o conhecimento sob a pressão da necessidade de comunicação e sociabilidade. A consciência da existência do indivíduo é resultado da interação com o meio e aqueles que o rodeiam, referindo-se àquilo que nele há de comum e trivial. Desta forma “os recursos de que o pensamento se serve para ganhar forma e conteúdo são pré-formados pela coletividade” (NIETZSCHE, 1844-1900, apud BARROS, 2007: 11).

Desta crestomatia somos conduzidos a outra, que afirma o que,

O homem sente e pensa a respeito de si mesmo já se encontra condicionado pelas mais elementares estruturas da linguagem. [...] Quando é vertida em palavras e signos de comunicação, a atividade reflexiva já se acharia circunscrita á esfera da calculabilidade, e estaria inserida em esquemas longamente consolidados de simplificação e abstração, [...] aquilo que o homem sente e pensa sobre si mesmo, impõe-se saber o que são as próprias palavras. [...] uma excitação nervosa convertida numa imagem

mental e, em seguida, a transposição de tal imagem num som articulado. [...] a palavra foi criada para exprimir uma sensação subjetiva, ela só pode referir-se às relações entre as coisas e nós mesmos, nunca às próprias coisas. (BARROS, 2007, p. 12-15)

O não conhecimento das circunstâncias da produção histórica do signo lingüístico e os sentidos atribuídos em cada época, transforma a palavra em algo que existe “ad aeternum”, eternamente. Descaracterizando-la de seu conteúdo-“uma soma de relações humanas” e de sua função- substituir “coisas por significados”. As designações e as coisas se recobrem com uma rede de conceitos. Os quais possibilitam a conscientização do próprio sentir e pensar. Por meio das palavras o ser humano procura assimilar a realidade.

[...] condicionado o homem ao hábito gramatical de interpretar a realidade vendo nela apenas sujeitos e predicados, incita-o a postular a existência de um autor por detrás de toda ação; enquadrando aquilo que os seres humanos pensam e falam nos padrões da causalidade, tal concepção os impele, em suma, a negar o caráter processual da existência. (BARROS, 2007, p. 17).

## A Linguagem como Instituição Social

A espécie humana originou-se quando, um certo primata despreendeu-se das formas de viver dos coletores e descobridores de alimentos naturais, para a forma de viver em termos sociais de produção de sua existência e de cultura. Sucedeu que com suas invenções de meios de existência complementares das relações biológicas, ao contrário dos bichos, seu mundo dividiu-se. Às suas relações, com a natureza, somaram-se relações inéditas, de uma nova ordem: teve de relacionar com o mundo por ele criado, inventado e por ele produzido. E estas seriam, agora, relações muito próximas, imediatas e que eram no seio da própria espécie.

A vida em comum nas cavernas ou nas covas, reforçaram os sentimentos sociais e, a “consciência” do grupo. O convívio social e a divisão de atividades no seio do grupo possibilitou o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos, da consciência.

Uma das primeiras invenções dos antepassados da humanidade, foi a de fazer dos seus semelhantes sócios na produção. Tiveram necessidade de se solidarizar e de se entender. A produção social exigia um mínimo de entendimento entre eles. À vida social impunha-se a cooperação social na produção, na defesa da vida, etc. A produção dos bens da cultura material ficou condicionada à produção de sócios. Deixavam de ser estranhos uns em face dos outros e, acrescentaram às relações entre as criaturas associadas e o meio natural os intercâmbios de sócios uns com os outros.

A partir de então, os novos espécimens, instalaram a vida em dois distintos planos existências: 1 – o plano das relações com os elementos da natureza por meio do exercício do trabalho produtor de bens da cultura quer a usuária quer a de consumo fisiológico; 2 – plano das relações com seus semelhantes e das relações com os produtos da sua criação, o sócio-cultural. O ser humano é uma criatura radical e essencialmente social. Só lhe é possível sobreviver na condição de dependente da solidariedade dos semelhantes.

Essa condição social lhe é imposta e assegurada pelas suas produções culturais. Começou dependente da pedra lascada e da polida, segundo a antropologia, e, mais ainda, dos sinais de comunicação: gestos, mímicas, gritos e a linguagem, provocados pela necessidade das atividades comuns. Necessidade de comunicar-se reciprocamente seus estados mentais e afetivos, para melhor cooperação no trabalho (construir habitações, caçar, confeccionar, fazer armas...) coletivo e na vida social.

De tanto repetir os mesmos gestos e mostrar com o dedo os mesmos objetos, a inteligência e a memória ajudando, sons distintivos foram ligados a uma árvore, a um pássaro, a uma pedra, a um rio, a uma gazela. Espontaneamente a linguagem se instalou entre os homens, enriqueceu-se e foi transmitida por via oral de uma geração a outra. (STEIGER, 1998, pp. 105-106)

Em sentido mais amplo, linguagem é o signo que representa detrás de si algum fenômeno. A linguagem é um fenômeno social e cumpre duas funções muito importantes: 1) expressa a consciência e, 2) transmite informações. A complexidade dos utensílios de trabalho e dos processos de produção e de consumo, determina a necessidade de palavras e expressões para representa-los.

“A palavra é a parte ‘visível’ do pensamento” (STEIGER, 1998, p. 106). As palavras são guias sociais, identificadoras e indicadoras. Ela, de certa forma, nos ajuda a sair da solidão interior. A linguagem viria a se condensar nas danças, nos cantos, nos mitos, nos ritos, nas preces, nas invocações, nas esculturas, nas pinturas rupestres, nas produções literárias, etc. A imaginação, como função existencial humana, chegou ao nível da mais elevada característica das suas capacidades. “É precisamente o uso da linguagem que determina o pensamento teórico do homem” (LEONTIEV, p. 36)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>O texto citado não indica data de publicação. Material da biblioteca pessoal.

Segundo Faria (1981) o ser humano herda a cultura e em cada geração aumenta, se avoluma com as novas capacitações originárias das novas experiências; é a cultura somada de toda a espécie, registrada nos livros, nas artes e na tradição. Em cada geração se amplia o patrimônio cultural e as experiências dos seres humanos, resultantes dos contatos com os mais longínquos setores da natureza bruta e da vida, dos elétrons aos astros, dos cromossomos às espécies; evolui exatamente à custa de um aumento da sua herança, a qual passa a ser em vez de uma condição de invariabilidade e fixidez da espécie, justamente o oposto: o ponto de partida para a evolução de cada geração. O que vale dizer: cada vez mais, nas sucessivas gerações, torna-se a espécie humana mais capaz de educação e de acelerar o ritmo da evolução, porque esta se faz pelo aumento do patrimônio cultural, que é onde se registram as experiências da espécie. A cultura, com todos seus elementos, é a alma humana.

Na estrutura, na construção dos instrumentos ficaram inscritas, modeladas, diversas operações de trabalho, ou seja, diversas funções da mão. E todo o ulterior desenvolvimento e aperfeiçoamento dos instrumentos de produção constitui, essencialmente, um processo de transferência constante de certas funções e faculdades para o instrumento, funções e faculdades essas que se desenvolvem no organismo humano. Em vez de tornar mais complicados e subtis os actos que realiza no objecto, o homem torna mais complicados e subtis- especializa – os instrumentos que usa. [...] o instrumento e a máquina são seus, que desempenham funções correspondentes às habilidades e faculdades que lhe são próprias, [...] instrumentos que assumem, objectivam e modelam não só as faculdades físicas do homem mas, também, as suas faculdades espirituais, as capacidades do seu cérebro. (LEONTIEV, p. 153-154)

Portanto, quanto mais complexa é uma sociedade, maior o número de operações que são condensadas em seus instrumentos. A linguagem é condensante do real, conceitua os objetos, eventos e situações.

Na medida que o patrimônio hereditário passa das células para o registro extracelular nas artes, nas letras e na cultura, em que elas se aliviam, mais se liberta o homem de seus cegos instintos. O Homem se desprende, assim, da sua condição animal, orgânica e biotipológica, através de uma redução do campo do instinto e da fixidez herediária a favor de um alargamento do campo individual, e nesse, do engenho. Eis que, para além do fixismo, o Homem, com a palavra, vê alargar-se à sua frente o campo racional e o da evolução, cada vez mais passível de direção consciente e de submissão a programa, segundo os interesses da humanidade toda [...] A palavra livre é a condição básica de registro de novas experiências da espécie humana, de desenvolvimento

de novas aptidões, de extensão do campo pedagógico, da ampliação da área evolutiva do indivíduo, da racionalização e moralização dos instintos orgânicos e é ainda instrumento de associação entre os homens, especialmente na cooperação para o trabalho produtor e criador. (FARIA, 1981, pp. 8-10)

A consciência é um instrumento importante de conhecimento e de orientação prática, no mundo espaço-temporal. A consciência não tem coisas, mas, representações, concepções, imagens das coisas; e estas podem coincidir ou não com as coisas, isto é, ser verdadeiras ou não verdadeiras. Está intimamente ligada com o meio material e está indissoluvelmente unida à matéria-energia e, é inseparável do cérebro que é a matéria pensante. Onde se sintetiza a realidade em conceitos expressados com palavras. A palavra realidade concreta e direta do pensamento. A consciência que vê torna-se consciência que se vê.

O homem capta a realidade e dela se apropria com todos os sentidos. O homem deve ter desenvolvido o sentido correspondente a fim de que os objetos, os acontecimentos e os valores tenham um sentido para ele. O homem descobre o sentido das coisas porque ele cria um sentido humano para as coisas. “Os sentidos têm a sua história.”

O homem levou muitos séculos de história para conceber a si próprio como centro de sua reflexão e interesse. [...] o conhecimento do mundo e dos objetos precedeu o conhecimento do homem. Só bem tardiamente o homem percebeu que ele é o centro de todo possível conhecimento [...] e que todo conhecimento passa pela tela transformadora da consciência. (IDÍGORAS, 1983, p. 231)

Ao relacionar-se com e transformar a realidade e as coisas, estes atos tornam-se de certa forma psíquico e se manifestam ao interior do ser humano. A vida autêntica não tem um roteiro previamente escrito; a vida não está protegida por um sentido como se fosse um telhado, ou uma cobertura.

O homem não nasce jamais em condições que lhe são ‘próprias’; ele é sempre ‘jogado’ no mundo, e a autenticidade desse homem tem de comprovada por ele mesmo, na luta, ‘na praxis’, no processo da história da própria vida, no curso pelo qual a realidade é possuída e modificada, reproduzida e transformada. [...] O indivíduo tem de emancipar-se, se quiser atingir a autenticidade. O desenvolvimento do homem nesse sentido se opera como um processo prático de separação entre aquilo que é humano e aquilo que não é humano, entre o autêntico, e o não-autêntico. (KOSÍK, 1986, pp. 75-76)

## Educação na perspectiva da Geografia Crítica e Sócio-Histórica-Cultural

A história da ciência não consiste apenas de fatos e de conclusões retiradas dos fatos. Contém, a par disso, idéias, interpretações de fatos, problemas criados por interpretações conflitantes, erros, e assim por diante. (SPOSITO, 2004, p. 50)

Educação é um sistema de idéias sedimentadas em práticas, processos, movimentos e estruturas. As intenções de educabilizar os membros da sociedade, segundo Straforini (2006) dependem da concepção social de ensino e, conseqüentemente, da visão de mundo que se parte.

Para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade, não se apresenta ao educador como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do que pode vir-s-ser. (DUARTE, 2001, p. 22)

Citando Zabala, Straforini afirma: “conforme a posição que se adota, a ênfase educativa será centrada em maior ou menor medida na aprendizagem de destrezas cognitivas, habilidades e procedimentos técnicos; técnicas e métodos pré-profissionais.” (STRAFORINI, 2006, p. 69)

Já a educação na perspectiva sócio-histórica-cultural se sustenta em uma visão em que o papel da educação, em linhas gerais, é colaborar na:

Libertação do homem na base de um mundo material, completamente revolucionado para socializar e desenvolver o homem em todos os sentidos, após ter operado a fusão da cidade e do campo, do ensino e da produção, do trabalho manual e do trabalho intelectual, de tal forma que o homem deixará de ser uma pessoa “privada”, mas um homem social [...] o indivíduo se terá identificado à espécie, ao gênero e a toda humanidade, para se expandir integralmente em todos os sentidos. (MARX e ENGELS, 1973, pp. 31-32)

As categorias de espécie e gênero humano, se caracterizam da seguinte forma, a espécie humana faz referência aos elementos biológicos, que são transmitidos a cada indivíduo humano por meio da herança genética; e o gênero humano refere-se as características humanas formadas ao longo da história social, comenta Duarte (2001: 20).

A visão de mundo é uma questão metodológica. Daí a exigência, do contexto atual, que “os geógrafos se armem com um sistema de referência a partir de um esforço filosófico fundado na compreensão unitária do mundo” (STRAFORINI, 2006: 65). Para esta “compreensão unitária do mundo” é fundamental que as pesquisas

científicas se enquadrem “em uma visão mais consciente do contexto sócio-político-econômico” e ambiental. “A leitura do pensamento geográfico deve ser feita mediante uma reflexão ‘radical (buscar a origem do problema), crítica (colocar o objeto do conhecimento em um ponto de crise), e total (inserir o objeto da nossa reflexão no contexto do qual é conteúdo)’” (SPOSITO, 2004, p. 67). O espaço geográfico neste contexto é dinâmico, contraditório, múltiplo, complexo e relacional.

A necessidade de uma explicação que considerasse a totalidade mundo e a transformação da sociedade fez com que a geografia buscasse no método materialismo histórico as suas fundamentações, pois esse foi o método que permitiu que se utilizasse de ferramentas metodológicas como a periodização para explicação da realidade. Logo, a representação ou o entendimento da realidade deixou de ser um elemento estático para ganhar dinâmica e movimento, ou seja, a realidade é a totalidade sempre se realizando no tempo. (STRAFORINI, 2006, p. 65)

A produção da existência humana, às experiências concretas da vida, é o campo alvo do materialismo histórico e dialético, “os arranjos sociais pelos quais o trabalho é mobilizado, distribuído e alocado” ou seja, segundo Hobsbawm (1998), citado e comentado por Straforini (2006): “a forma técnico-econômica do metabulismo entre o homem e a natureza, o modo pelo qual o homem se adapta à natureza e a transforma pelo trabalho” (STRAFORINI, 2006, p. 66). Nós, seguindo Marx, argumentamos que o que realmente caracteriza o espaço vital em que os seres humanos vivem, falam, pensam e entendem (o ambiente dialético falar/pensar) é a contraditoriedade organizada (NEWMAN e HOLZMAM, 2002, p. 160).

Esse modo de perceber o mundo, essa corrente teórico-metodológica, forjou a geografia crítica, cujo centro de preocupação são as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço, segundo Straforini, uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída, propondo uma transformação da realidade social por intermédio do saber.

Sob a luz da Geografia Crítica é possível que realmente se possa desenvolver um ensino que favoreça o entendimento real e concreto da ação humana através da relação espaço-tempo – e de suas múltiplas relações e determinações -, procurando compreender o movimento da sociedade sobre o espaço ao longo do tempo, o que poderá ocorrer através de uma visão de totalidade, e não fragmentada, descritiva e superficial da sociedade. Para a educação conseguir a transformação da sociedade é preciso, segundo Gebran (1996), antes de mais nada, entendê-la na sua totalidade, no seu processo contraditório e numa relação dialética. Nesse sentido, a educação comprometida com a transformação deve estar alicerçada no método dialético. A compreensão dialética do processo

educacional supõe e pressupõe que o processo de construção do conhecimento se faz de acordo com o processo de socialização pelo qual os indivíduos estejam passando. Pressupõe, portanto, o entendimento primeiro da realidade vivida pelos educandos envolvidos no processo, também que o professor e os estudantes compreendam que numa sociedade de classes a socialização se faz, via de regra, contraditoriamente sob interesses antagônicos, opondo, quase sempre, ideologias de dominantes e dominados. (STRAFORINI, 2006, p. 68)

Para Duarte (2001) todas teorias críticas são

aquelas que, partindo da visão que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. Com esse objetivo, essas teorias procuram entender como e com que intensidade a educação (particularmente a escolar) contribui ou não para a reprodução das relações de dominação. Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfetichização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação [...] (DUARTE, 2001, p. 16)

Compartilhamos da definição de crítica de Sposito (2004) quando afirma que crítica é uma:

‘Atitude de espírito que não admite nenhuma afirmação sem reconhecer sua legitimidade recional. Difere do espírito crítico, ou seja, dessa atitude de espírito negativa que procura denegrir sistematicamente as opiniões ou as ações das outras pessoas’. A palavra crítica é associada sempre a juízo, exame, discernimento, critério, e principalmente à idéia de ‘cuidado com a abordagem’; [...] mas, antes de mais nada, como uma postura do cientista. ‘Criticar, então, é ter cuidado de saber estabelecer critérios’, e ter critérios ‘é possuir uma norma para decidir o que é verdadeiro ou falso, o que se deve fazer ou não fazer etc.’ Exercer o pensamento crítico é ir além do senso comum, é buscar informações, comparar dados, contextualizar idéias, colocando tudo o que se apresenta para se estabelecer critérios para análise, em uma situação de tensão interna ou de crise. (SPOSITO, 2004, p. 66-67)

Ensino não é reprodução da realidade existente, mas ferramenta para sua transformação. Educação é um instrumento na organização da consciência social.

Para Vesentini (1985) se educa para alguma coisa, que cada sociedade estrutura seu sistema de ensino em função de suas necessidades. A necessidade de “escolarização da sociedade” dá-se a partir do desenvolvimento do capitalismo, do grande impulso da industrialização, urbanização e concentração populacional nas cidades. A educação na sociedade atual apresenta o capitalismo como “a realização completa da ordem de vida ‘natural e racional’”. Os seus discursos se dimensionam no campo social, psicológico, educativo e econômico. Neste

contexto a educação, em razão das mazelas da estrutura capitalista, assume o papel messiânico de paliadora dos problemas sociais e “os fenômenos negativos da sociedade burguesa”, explicitando, desta forma, a função política da educação.

Mas o que é a escola? Para Snyders (1976) é um lugar circunscrito, onde se agrupa ou separa-se por categorias etárias, segundo seu passado de estudo, onde pessoas estão submetidas à autoridade dos professores, cujas regras não foram criadas por parceiros iguais. Esse processo se dá por numerosas horas por dias e durante muitos anos. É necessário seguir programas pré-estabelecidos, deve-se aprender o que consta no programa e a partir desse programa que serão avaliados, medidos os resultados atingidos. O período de ensino deve processar-se antes do trabalho produtivo. O sistema funciona em circuito fechado.

Pretende a escola preparar para o mundo, mas cortando o discente do mundo, por que ela funciona só para si, mantendo o mundo a distancia. A escola detém o privilégio de ser o lugar onde se aprende. O lugar do monopólio do saber. O que se passa fora, como: a vida da comunidade, as condições de existências de seus habitantes, as conquistas pelas experiências do trabalho dos adultos, os elementos da vida familiar, as experiências vividas na rua, os desejos dos alunos, os conhecimentos obtidos por diversos canais, etc. são excluídos ou tratados em momentos de descontração da “detenção” do programa de educação. “A escola afasta a educação da realidade”. O aluno é carente de entendimento acerca de como funciona a sociedade. Este modelo estabelecido é:

Uma criação artificial visto que durante séculos a criança viveu entre adultos, partilhando a sua experiência, os seus trabalhos e as suas alegrias; ela formava-se insensivelmente, com muito menos despesas, muito menos dificuldades, em contacto com a vida quotidiana. É uma criação que empobrece, visto se pretender que a criança só tenha relações seguidas e consideradas como educativas, com um gênero tão insólito de adultos: o dos que foram consagrados como docentes. (SNYDERS, 1976, p. 121)

O espaço pedagógico é repressivo-controlador de regras, condutor do tempo e senhor da realidade da educação- mas esta estrutura têm um significado mais vasto do que a repressão local:

O saber imposto, ‘engolido’ pelos alunos, [...] corresponde à divisão do trabalho na sociedade burguesa, serve-lhe, portanto, de suporte. Esta análise desenvolveu-se desde a descoberta da Pedagogia ativa (Freinet) até às investigações da crítica institucional que prosseguem nos nossos dias [...] a geografia escolar foi imposta a

todos no fim do século XIX e cujo modelo continua a ser reproduzido ainda hoje, qualquer que possam ter sido os progressos na produção de idéias científicas, encontra-se totalmente alheado de toda a prática [...] (VESENTINI, 1985, p. 54)

Straforini (2006) concorda que “o construtivismo é o melhor do conhecimento produzido para trabalhar com aprendizagem. é, então, no construtivismo que a Geografia Crítica vai poder se abraçar e formar a Geografia Escolar Crítica e Construtivista” (STRAFORINI, 2006: 69-70). O autor em questão, afirma que no construtivismo existem várias correntes, porém “dentre elas a que nós optamos, a interacionista de Vigotski”, continua o autor: “que confere ao social seu devido papel no processo de construção do conhecimento”.

Discordamos de Straforini quando afirma que Vigotski é interacionista, que está entre as correntes do construtivismo e que o construtivismo “é o melhor do conhecimento produzido para trabalhar com aprendizagem”.

Duarte (2001) considera o construtivismo uma concepção a-histórica da individualidade. Essa corrente da educação não percebe que a educação é a formação do indivíduo enquanto um ser essencialmente social e histórico. Comenta o autor que no Brasil os trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria, têm sido difundidos através do filtro do modelo “interacionista-construtivista”, que ele entende como distorcedor da concepção sócio-histórica-cultural e como um modelo essencialmente biológico, o da interação entre organismo e meio ambiente.

Interação-Remetendo, de forma bastante genérica, à ação recíproca de dois (ou mais) objetos ou fenômenos, a interação é um conceito “nômade”: tendo aparecido por primeiro no domínio das ciências da natureza e das ciências da vida, foi adotado, a partir da segunda metade do século XX, pelas ciências humanas, para qualificar as interações comunicativas [...] por uma interação entende-se o conjunto da interação que se produz em uma ocasião qualquer, quando os membros de um conjunto dado encontram-se em presença contínua uns dos outros; o termo ‘encontro’ também poderia ser adequado. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2006, p. 281)

Para Charaudeau e Maingueneau (2006), o interacionismo é uma “corrente de águas misturadas”. Entendida como:

[...] um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de sua heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno a qual são agregados certos elementos temáticos e conceituais que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios

teóricos. [...] o pensador suíço como referência fundamental, ainda que não necessariamente exclusiva e ainda que questionada ou superada neste ou naquele ponto em particular. Além do mais vale a pena lembrar que foi o próprio Piaget quem usou o termo “construtivismo/construtivista” pela primeira vez. Tratando de questões relacionadas a sua epistemologia genética. (ROSSLER, 2006, pp. 92-93)

Duarte (2001) e Tuleski (2002) defendem as hipóteses que para compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é preciso estudar os fundamentos filosóficos marxistas, as obras de Vigotski devem ser estudadas como parte de um todo maior, ou seja, pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórica-Cultural e que “a Escola de Vigotski não é interacionista e nem construtivista”.

O pensamento de Vigotski é enquadrado no modelo interacionista-construtivista. [...] Além das denominações ‘socioconstrutivismo’, ‘sociointeracionismo’ e ‘sociointeracionismo-construtivista’, a Escola de Vigotski foi chamada no Brasil também de ‘construtivismo pós-piagetiano’. [...] as denominações que eles mais utilizaram para se autocaracterizarem foram a de teoria Histórico-Cultural e a de Teoria da Atividade. [...] O interacionismo é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social. [...] A concepção de social expressa nessa matéria não ultrapassa o estar fazendo algo junto com outras pessoas, isto é, não ultrapassa a existência de processos intersubjetivos. [...] Uma leitura atenta de Vigotski revela que, apesar de tratar da questão da intersubjetividade, ele nunca reduziu o social a isso. Até porque a interação entre subjetividades era para Vigotski sempre uma interação historicamente situada, mediatizada por produtos sociais, desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos. (DUARTE, 2001, pp. 83-87)

Para Ratner (1995) a “visão associal da psicologia alicerça-se numa visão atomista”. Para superar essa visão é preciso desenvolver uma concepção integral de todos os fenômenos e que sua base é social e que tem um caráter social comum, encarnados em relações sociais historicamente determinadas.

Vigotski e sua Escola se orientam por uma concepção dialética.

A “visão de mundo” de Vygotsky é dialética. Como temos dito, seu instrumentalismo é prático-crítico, não pragmático. Por meio da atividade conjunta na qual a aprendizagem conduz o desenvolvimento, a criança é capaz de “fazer coisas” além de seu nível de desenvolvimento. [...] ela precisa, conceitualmente, de completamento. A atividade prático-crítica marxista é o que a completa: não só os seres humanos e os produtos que produzimos têm uma história, mas – como

assinala Marx – estamos na história. De fato, somos história. A aprendizagem, para Vygotsky, não conduz ou produz causalmente o desenvolvimento. Ao contrário, ela é uma condição sem-premissa histórica para o desenvolvimento. Portanto, “ao aprender alguma coisa, por exemplo, como falar sobre o mundo, as crianças não estão somente aprendendo duas coisas – como falar sobre o mundo e como aprender – mas também estão aprendendo que existe uma coisa que os seres humanos fazem chamada aprender a falar sobre o mundo”. [...] Estão aprendendo a essência da atividade humana em geral e em particular. Três coisas, portanto, não apenas duas, são aprendidas quando se aprende alguma coisa. Portanto, a “boa aprendizagem” é e tem de ser a aprendizagem à frente do desenvolvimento precisamente porque (e enquanto) se aprende que se é um aprendiz (inseparável de ser referido como aprendiz) por meio da atividade revolucionária – criação de significado. (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 162)

Segundo Alves (2001) como o ser da sociedade é o ser do próprio homem, a compreensão do social pelo acesso do pensamento à totalidade é a condição necessária para que o ser pensante compreenda a si mesmo. “A formação da individualidade é necessariamente a formação de sua socialidade”. No contexto da realidade atual, “a formação da socialidade tem significado a formação do indivíduo para uma posição no interior das relações de dominação”, que segundo Duarte (2001) implica o cerceamento da formação do indivíduo enquanto ser genérico, isto é, formar como um ser humano, o indivíduo tem que ser formado enquanto um ser social, para que possa se desenvolver “à altura das máximas possibilidades objetivamente para o gênero humano”. Daí a importância para Vigotski de entender o que são “relações sociais” e seu papel no desenvolvimento das “funções mentais superiores”:

São as condições de existência criadas pelo homem (qualquer que seja a sua possível conotação), não as condições naturais, que podem dar origem a essas funções, embora estas condições constituam os alicerces delas; segundo, que essas funções não são anteriores ao desenvolvimento histórico do homem, mas que se constituem nele, ao mesmo tempo que elas o constituem. Seria, portanto, ingênuo pensar que Vigotski fala de relações sociais como se fossem relações naturais decorrentes de uma sociabilidade rígida pelas “leis” da natureza e, portanto, ideologicamente neutras. Muito longe disso, Vigotski está falando de relações que vão além do que se pode ser entendido como uma intersubjetividade “privada”(relações espontâneas entre pessoas em razão de interesses subjetivos ou sentimentos particulares). Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de posições e de papéis associados a essas

posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições. Resumindo, nos termos em que fala Vigotski, as “funções mentais superiores” traduzem a maneira como os indivíduos se posicionam uns em relação aos outros no interior do sistema de relações sociais de uma determinada sociedade e esse posicionamento se concretiza nas práticas sociais. Conclui-se então que essas funções se constituem no sujeito à medida em que ele participa das práticas sociais do seu grupo cultural. (PINO, 2005, p. 106)

## Conclusão

A Geografia Crítica para manter seus objetivos, só pode “abraçar” um projeto de educação que vise à “superação do processo social e psicológico de esvaziamento da individualidade humana pela alienação da estrutura da vida cotidiana de nossa sociedade, bem como a superação das condições objetivas que determinam esse processo de alienação” (ROSSLER, 2006: 289).

Diante desse desafio os educadores da Geografia Crítica não podem forjar e partejar simples imitadores da ordem social capitalista. É preciso caminhar em direção a reflexão teórica e filosófica, da análise crítica, coerente e consistente e do estudo sistemático. Promover a crítica da realidade, e não apenas “entreter as crianças” com a sedução da aparência e da “superficialidade deslumbrada das idéias e dos fatos”. Trabalhar pela superação do modelo tradicional de ensino formal e sua política educacional verticalizada e centralizadora legitimada pela visão monocultural do mercado, a concepção da concorrência e o darwinismo educacional, etc. Recuperar as experiências dos sujeitos e as “memórias não-institucionalizadas” dos diversos movimentos sociais, que nos interstícios, com fragilidades de “ondas sobre neves”, da estrutura capitalista desenvolvem modelos alternativos de educação fundamentado na perspectiva sócio-histórico-cultural.

Consciência crítica significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas se submeter à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo um projeto de sociedade, desta forma o projeto de educação não pode ser algo para camuflar as relações estruturadas no seio da sociedade ou mesmo assumir um comportamento de clausura, como algo ausente da sociedade.

O ensino da geografia não é só para assimilação de esquemas operatórios e a formação de hábitos miméticos, mas é para desencadear processos, a criação de situações problemáticas que estimulem a ação nas formas do espaço, em seus diferentes contextos territoriais. Um ensino que favoreça a formação de noções, representações da complexidade da realidade e operações.

O ensino da geografia na perspectiva da Escola Sócio-Histórica Cultural requer que se pense em “termos de uma história geográfica” das formas de espaço e não simplesmente em uma “geografia histórica”, voltada para o estudo morfológico da terra, das suas paisagens e das características dos países.

Nesta perspectiva, o ensino possibilita entender que as formas de espaço foi e continua sendo construídas socialmente, a partir de relações sociais e econômicas de um modo de produção, cujas formas definem os limites de cada território ou indivíduo e que as relações de produção do espaço são conflituosas e tensas pelo movimento de apropriação e expropriação. Os métodos de ensino na perspectiva da Escola Sócio-Histórica Cultural e da Geografia Crítica para a compreensão da realidade, não parte simplesmente da “quantidade dos dados empíricos disponíveis” de um dado fenômeno da realidade, mas de categorias e princípios que “regem a totalidade concreta”. E que “as categorias de análise constitutivas da teoria”, “nada mais é do que um reflexo que expressa o grau de consciência do homem em relação ao desenvolvimento material” (ALVES, 1996, p. 16).

---

**Resumo:** A educação é um conjunto de relações sociais de uma dada sociedade, que exerce uma ação organizada para transmitir cultura e para criar de uma geração para outra novas idéias, emoções e hábitos. A educação é uma forma de subministrar e transmitir a herança cultural de uma dada sociedade. É o trabalho político do ser humano sobre si mesmo. Os métodos de ensino na perspectiva da Escola Sócio-Histórica Cultural e da Geografia Crítica para a compreensão da realidade, não parte simplesmente da “quantidade dos dados empíricos disponíveis” de um dado fenômeno da realidade, mas de categorias e princípios que “regem a totalidade concreta”.

**Palavras-Chaves:** Geografia Crítica, Escola Sócio-Histórica Cultural, Vygotsky, educação.

**Abstract:** Education is a set of social relations of a given society, which holds an action organized to transmit culture and to create a generation to another new ideas, emotions and habits. Education is a form of subministration and transmits the cultural heritage of a given society. It is the political work of human beings on itself. The methods of education in the perspective of the School Socio-Cultural and Historical Geography Critical to the understanding of reality, not just part of the "amount of empirical data available" of a particular phenomenon of reality, but of categories and principles that "govern the entire concrete."

**Keywords:** Critical Geography, Socio-Historical and Cultural School, Vygotsky, education

## Referências

- ALVES, Gilberto Luiz. Educação e história em Mato Grosso: 1719-1864. 2ª Ed. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 1996.
- \_\_\_\_\_. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande/MS: UFMS/Autores Associados, 2001.
- ARZE, Jose Antonio Arze. Sociologia Marxista. Oruro, Bolívia: Editorial Universitária Oruro, 1963.
- CAMPANARIO, Paulo. Dialectica y empirismo. 1ª Ed. San José-Costa Rica: EDUCA, 1983.
- CHARAUDEAU, Patrick; Maingueneau, Dominique. Dicionário de análise do discurso. 2º Ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- CORDEIRO, Helena Kohn. Experiência da aplicação, em sala de aula, do método científico da Geografia. In: AGB/UFMS. Anais... 5º encontro nacional de geógrafos. Vol. 1. Porto Alegre, RS: NBS, 1982.
- DE ANDREA, Juan Pedro. Dicionario manual Latino - Castellano/Castellano – Latino. 2º Ed. Buenos Aires: Editorial Sopena Argentina, 1960.
- DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 3º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo).
- FARIA, Álvaro de. A linguagem, a liberdade e a evolução: os 3 patamares. São Paulo: Edicon, 1981.
- IDÍGORAS, J. L. Vocabulário teológico para América Latina. Traduzido por: Álvaro Cunha. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 4º. Ed. Traduzido por: Célia Neves; Alderico Torfbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LEONTIEV, Alex. Linguagem e razão humana. Traduzido por: Conceição Jardim; Eduardo L. Nogueira. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, s/d.
- MARX, Karl; Engels, Friedrich. Crítica da educação e do ensino. Traduzido por: Ana Maria Rabaça. Lisboa, Portugal, 1973.
- NEWMAN, Fred; Holzman, Lois. Lev Vygotsky: cientista revolucionário. Traduzido por: Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- NIETZSCHE; Barros, Fernando de Moraes (Org.) Sobre verdade e mentira. Traduzido por: Fernando M. Barros. São Paulo: Hedra, 2007.
- PINO, Angel. As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.
- RATNER, Carl. A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas. Traduzido por: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre, RS: Artes Medicas, 1995.
- ROSSLER, João Henrique. Sedução e alienação no discurso construtivista. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. ( Col. educação contemporânea ).
- SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. 2º Ed. Traduzido por: Maria H. Albarran. São Paulo: Centauro, 1976. ( Col. Psicologia e pedagogia ).
- SPOSITO, Eliseu Savério. Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004.

STEIGER, André. Compreender a história da vida: do átomo ao pensamento humano. Traduzido por: Benôni Lemos. São Paulo: Paulus, 1998.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2° Ed. São Paulo: Annablume, 2004.

TULESKI, Silvana Calvo. Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista. Maringá, PR: UEM, 2002.

VASCONCELOS, José Geraldo. Filosofia, educação e realidade. Fortaleza, SE: Editora UFC, 2003.

VISENTINI, José Willian. Geografia crítica e ensino. In: Instituto de Geografia. Orientação. São Paulo: USP, 1985.

Recebido em março de 2009

Aprovado em junho de 2009

## História da educação escolar de mulheres negras: as políticas públicas que não vieram...

*History of school education of black women: public politics that didn't come...disability*

---

**Giane Elisa Sales de Almeida**

Mestre em educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF e Professora efetiva na Prefeitura de Juiz de Fora  
giane.elisa@yahoo.com.br

Não há dúvida de que as políticas públicas voltadas à escolarização formal tem vasta interferência na vida das sociedades na medida em que podem ser responsáveis por oportunidades que não seriam vivenciadas apenas com os esforços pessoais impetrados pelos indivíduos. Por este motivo, a ausência de políticas públicas dessa natureza devem ser entendidas como um dos fatores determinantes da exclusão educacional em que ainda hoje se encontram determinados grupos que compõem o tecido social brasileiro, a exemplo das mulheres negras.

Muitas dessas experiências de serem excluída das instituições de educação formal são fortes e significativas constituídas das memórias de mulheres negras da cidade de Juiz de Fora – MG entre os anos 1950 e 1970. Por essas memórias é possível compreender importantes aspectos da história da educação de mulheres negras e as formas como a presença ou ausência de políticas públicas voltadas à escolarização interferiram nas histórias de vida desse grupo.

A pesquisa<sup>1</sup> donde se origina o presente artigo contou com a participação de dez mulheres com média de idade de 65 anos que viveram em Juiz de Fora no período analisado, buscando traçar um panorama do que

---

<sup>1</sup>Entre Palavras e Silêncios – Memórias da Educação de Mulheres Negras em Juiz de Fora – 1950/1970. Defendida no programa de pós graduação da UFF – Universidade Federal Fluminense e ligada ao Grupo de Pesquisa Memória, História e Produção do Conhecimento em Educação.

tenha se constituído como uma experiência social e educativa comum às mulheres negras juizforanas o estudo utilizou a história oral como metodologia para o trabalho com as memórias das entrevistadas, as quais, nesta pesquisa, são chamadas de iabás<sup>2</sup>.

De acordo com os fatos disponibilizados pelas memórias é possível apontar situações das mais variadas, algumas delas repetem contumazmente no sistema educacional brasileiro que se construiu com uma história onde é possível encontrar trajetórias escolares marcadas por interrupções, percalços, “desistências”, idas e vindas da escola formal.

Investigando a história e as memórias da educação de Juiz de Fora se chegou ao quadro apresentado adiante, onde se procura relacionar o ano de conclusão do ensino primário e o ano de entrada no ensino secundário. Esta relação comprova a ausência de uma seqüência entre uma e outra etapa de ensino. Importante observar que a nomenclatura ensino secundário seria, naquele período, o que hoje conhecemos como as quatro séries finais do ensino fundamental somadas às três do ensino médio. As séries iniciais eram, naquele momento, identificadas como ensino primário. A partir de agora esta será a nomenclatura utilizada no texto.

A observação do quadro I permite dizer que entre a conclusão do ensino primário e ingresso no nível secundário há rupturas significativas; ainda, nesse quadro, dois pontos chamam a atenção: o primeiro diz respeito à frequência ao ensino primário - quase todas as iabás tiveram oportunidade de frequentar e concluir essa etapa de ensino. O segundo ponto diz respeito ao ensino secundário e a partir da análise dos dados aqui dispostos é possível dizer que essa modalidade se apresentou para as iabás como de difícil acesso ou que existiu uma demora significativa para acessar tal modalidade de ensino, ou ainda, que ela nem mesmo foi viabilizada.

---

<sup>2</sup>Orixás femininos do Candomblé que têm em comum a ligação com o elemento água, o que nos remete ao poder da concepção de vidas, não só pela possibilidade de gerar, mas também pelo poder de apontar a organização da vida e do mundo. O estado como a água se encontra na natureza, (doce, salgada, calma, revolta, chuva) é que dirá do temperamento de cada iabá. De acordo com a mitologia, por incorporarem o feminino e conhecerem a memória dos corpos, as iabás transmitem suas histórias, afetos e conflitos para quem quiser ouvir...

Além disso, a ausência da coluna que trataria da conclusão do que hoje conhecemos como ensino médio tornou-se inviável devido às imprecisões nas informações obtidas pelas mulheres. Um fato curioso é a significativa ausência de documentação sobre a vida escolar das entrevistadas...

QUADRO I– FLUXO DE TRAJETÓRIA ESCOLAR<sup>3</sup>

| IABÁS     | Conclusão do Primário | Ingresso no Secundário     | Conclusão Superior |
|-----------|-----------------------|----------------------------|--------------------|
|           | Data aproximada       | Data aproximada            | Data aproximada    |
| Iansã     | 1960                  | 1962                       | -                  |
| Euá       | 1956                  | 1958- 1ª tentativa<br>1963 | -                  |
| Odudua    | 1959                  | 1960                       | -                  |
| Ibeji     | 1950                  | -                          | -                  |
| Oxum      | 1953                  | -                          | -                  |
| Iemanjá   | -                     | -                          | -                  |
| M. Conga  | -                     | -                          | -                  |
| Anastácia | 1952                  | 1953                       | 1970               |
| Naná      | 1955                  | 1963                       | 1990               |
| Obá       | 1959                  | 1967                       | -                  |

Para que se compreenda o cenário brasileiro, incluindo-se aí a educação, entre os anos de 1950/1970, é necessário que se empreenda um esforço de entendimento a respeito do período que antecede essa marca temporal. Isso porque algumas raízes de aspectos que caracterizam os anos compreendidos entre 1950 e 1970 serão encontradas em ocasiões anteriores. É o que pode ser observado em relação à história da educação e especificamente às políticas públicas voltadas à escolarização que vigoraram nesse período e que enriquecem a análise aqui empreendida.

## História da Educação pelas memórias negras

Na observação do quadro I é possível constatar que apenas Iemanjá e Maria Conga não freqüentaram a escola, nem mesmo em seu nível elementar; o que acontece, na verdade, é que ambas passaram menos de dois anos na escola formal, isto porque segundo contam, chegaram a Juiz de Fora vindas de regiões rurais, tendo freqüentado pouco tempo a “escola da roça”, de onde as lembranças praticamente

<sup>3</sup>Não foi possível, a partir das memórias das iabás precisar as datas de conclusão do ensino secundário.

não sobreviveram. As duas, em épocas diferentes, chegam à cidade trazidas pelo mesmo discurso: “fazer companhia à crianças menores”. Essa atividade - a princípio sem maiores comprometimentos - no entanto, as impede de serem matriculadas, pelas famílias que as “adotam”, em escolas regulares para darem prosseguimento aos estudos, mesmo estando esse desejo manifestado, como no caso de Iemanjá.

“Eu ficava com vontade, sabe? Mas pensava assim: mas eu não sou filha, né? Eu mesmo pensava assim, sabe? Eu não sou filha, por isso que eu não posso estudar aqui. Não posso estudar, não posso fazer isso. Porque assim eu me conformava, sabe? Ficava com vontade, sabe? Mas o que que vai fazer...” (Iemanjá)

Maria Conga não chegou nem mesmo a alfabetizar-se, o pouco de que se lembra diz respeito a não ter concluído o primeiro ano na escola da roça, uma vez que fora trazida pela mãe para morar (e trabalhar) com a família onde ficaria até se casar.

Maria Conga: Na escola não me puseram...

G: Tinha escola ali por perto?

Maria Conga: Tinha não. A escola mais perto era o Grupo Central

G: E a senhora pedia pra colocar na escola e eles não colocavam?

Maria Conga: Não, eu aprendia com os meninos

G: E ela não deixou mesmo a Sra. estudar?

Maria Conga: Estudava com os meninos... Fazia as contas... O nome, só.”

Analisando uma a uma das falas das iabás, é possível perceber que os símbolos ligados à cultura escolar exerciam fascínio e suscitavam o desejo das entrevistadas de vivenciarem aquele espaço; espaço esse, às vezes, reconhecido como não sendo de direito de meninas negras, situação que ao longo dos anos foi se reforçando pela insistente ausência de políticas públicas que pudessem contribuir com a escolarização dessas mulheres.

“Ibeji: Ele era lá perto da Santa Casa, do lado de cá. Eu via aqueles meninos todo dia, vindo da aula, saindo da aula.

Oxum: Ah, então eu nem peguei.

Ibeji: Tinha vontade de está ali.

Oxum: Eu tinha vontade.

G: E você não foi por quê?

Oxum: Eu não sabia, e minha mãe também falava: “imagina, ali não é lugar pra você”. Minha mãe falava.”

“Olha na minha classe eu vou falar uma coisa pra você tinha eu, um menino que morava no morro São Benedito. Menina pretinha não tinha não, tinha mais menino. Então pretinha era eu e mais uns três ou quatro meninos pretinhos. Fora disso não tinha muita gente não.”

(Oxum)

“Na sala e aí tinha aquela divisão. As meninas afastavam de mim não queria, não queria conversar comigo.” (Obá)

O espaço simbolicamente negado às meninas negras, sem dúvida, é um dos fatores que explica a trajetória escolar tumultuada dos sujeitos que compuseram a pesquisa base desse artigo, porém é preciso analisar a oferta educacional na cidade e, por consequência, as políticas públicas existentes naquele contexto que poderiam beneficiar este grupo. De acordo com as memórias disponibilizadas pelas mulheres negras, 80% das entrevistadas freqüentaram e concluíram o ensino primário. Tal dado é relevante e seu entendimento é buscado a partir do contexto histórico da educação brasileira nesse período. Nota-se, na observação do quadro I, que as iabás concluem o ensino primário no período compreendido entre 1950 e 1960, o que significa dizer que a entrada na escola aconteceu entre os anos 1945 e 1955. É preciso, então, compreender o cenário educacional que então vigorava.



Figura 1: o diploma do jardim da infância era um código de acesso ao ensino elementar.<sup>4</sup>

Um importante dado não visualizado no quadro I é que todas as iabás freqüentaram escolas públicas de Juiz de Fora, tal fato ilustra de maneira eficaz a realidade da época. No ano de 1945, quando Ibeji, a mais velha das iabás

<sup>4</sup>As fotos e documentos utilizados nesse artigo são parte integrante do acervo pessoal das entrevistadas pela pesquisa “Entre Palavras e Silêncios: Memórias da Educação de Mulheres Negras em Juiz de Fora – 1950/1970. Por este motivo as datas não puderam ser precisas.

que freqüentaram escola, teria entrado para a escola primária, já está em vigor o FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário; o que, sem dúvida, foi um instrumento que alavancou a democratização da escola elementar no país, ao menos na garantia de vagas. A democratização das práticas escolares e simbólicas é outro assunto... Aqui, interessa saber que este fundo foi a concretização da política estadonovista para a educação elementar que, até então, não havia contado com nenhum tipo de intervenção estatal no sentido de promovê-la à categoria de direito fundamental (ROCHA, 2000).

Esse fato é, sem dúvida, uma novidade na trajetória de famílias negras, pois a maioria das iabás é, no universo de suas famílias, a primeira geração de mulheres negras a chegarem à escola, e tal fato é reflexo da priorização da educação elementar assumida pelo Estado Novo. Não é objetivo do artigo discutir esse período da história republicana; porém, é imperativo pontuar a política educacional estadonovista, uma vez que tal política é a raiz de um importante dado: mulheres/meninas negras tiveram acesso à escola pública elementar a partir do período de vigência do fundo nacional do ensino primário. O que significa dizer que essa política pública esteve intimamente ligada à possibilidade, ainda que restrita, de escolarização de mulheres negras.

Desse modo, interessa-nos apontar que somente no período varguista é que a educação passa a ser pensada de maneira sistematizada a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 sob a direção inicial de Francisco Campos e assumido, logo após, por Gustavo Capanema, em 1934, que ali permaneceu, até o fim do Estado Novo em 1945, sendo assessorado por importantes intelectuais<sup>5</sup>. Assim, a política educacional conduzida nesse período por esse Ministério, a despeito dos fins a que se propunha, elegeu como ponto importante a educação elementar, desenvolvendo ações ao longo do período estadonovista que iriam culminar na implementação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942. Como já dito; esse fundo foi, em última instância, um dos importantes fatores responsáveis pelo acesso das meninas negras<sup>6</sup> à escola primária e, mesmo no caso de Iemanjá e Maria Conga, é importante salientar que o fato de não terem ido à escola estava ligado a motivos outros que não a inexistência de oferta de vagas.

---

<sup>5</sup>Lourenço Filho e Teixeira de Freitas, dentre outros.

<sup>6</sup>Há fortes indícios de que tal realidade tenha atingido crianças pobres de uma maneira geral, porém, o enfoque desse artigo é na trajetória escolar de mulheres negras apenas.

## Ensino Secundário: Memórias da Exclusão

Anastácia é a única que tem a experiência de uma escolarização sem percalços, o que fez com que concluísse primeiro o curso de pedagogia e, mais tarde, o de direito. Nanã formou-se em filosofia, porém só pôde frequentar a universidade sendo contemporânea dos filhos, já no início da década de 1990. Odudua, não chegou a concluir o ensino secundário (segundo grau, hoje denominado ensino médio), porém frequentou um curso profissionalizante. Obá e Iansã concluíram o ensino secundário, mas não sem passar por interrupções e dificuldades. Euá concluiu o secundário, já adulta. Ibeji e Oxum estudaram apenas até a quarta série. Todas, independente do nível de escolarização, reconhecem a importância da escola e demonstram em suas narrativas as idas e vindas na tentativa escolarizarem-se. A maioria não pôde estudar o quanto queria, mas a aceitação dessa realidade não se deu de maneira conformada.

“Depois, eu sei que quando nós mudamos eu quis estudar a mãe pegou e não deixou. Porque lá, na mudança fomos lá pra Boa Vista, e lá não tinha luz. Luz era só até perto do Bom Pastor.

C: Onde era o tal do Lamaçal, né?

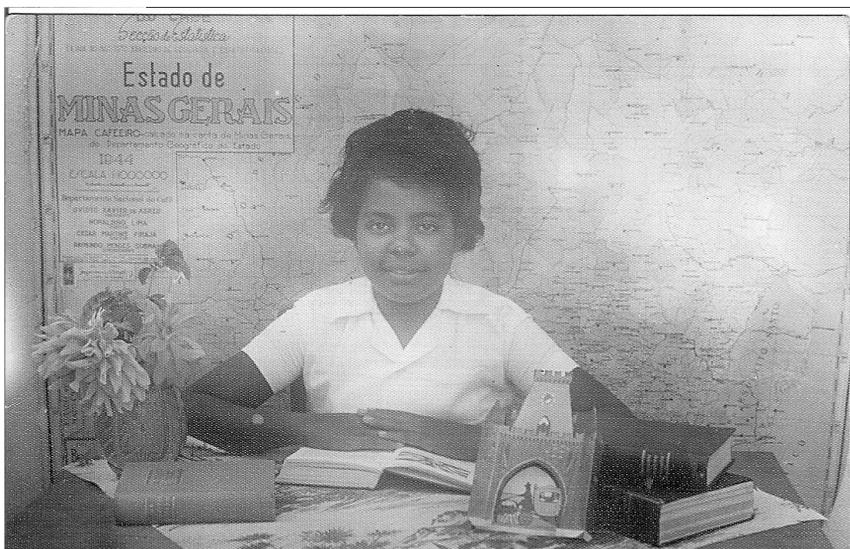


Foto 2 – Diploma de conclusão do ensino primário é encontrado com mais frequência entre as famílias negras.<sup>7</sup>

<sup>7</sup>Foto 2 – Meados da década de 1950.

Ibeji: É, então, não tinha nada lá, só tinha mato, uma porção de boi, cerca de arame. Até na Boa Vista onde tem aquelas casas era de cerca de arame. Então não tinha luz, era aquela escuridão. Então a mãe pegava e falava assim: “vai estudar como?” Não tinha jeito.

G: Não tinha como estudar de tarde?

Ibeji: Não, porque aí eu já trabalhava.

“E depois quando... Com dezenove anos eu estava morando com a minha tia é que eu voltei a estudar novamente. E como aquele ensino era muito atrasado eu tive que voltar na quarta série.”

(Obá)

“Eu sempre quis estudar. Eu lembro que quando eu terminei o primário eu chorei porque eu queria estudar.

G: Porque não tinha jeito de ir

Naná: Jeito tinha, mas não tinha dinheiro pra pagar todo dia”

Os depoimentos de Ibeji, Obá e Nanã dão conta de como raça e classe se misturam na vida das iabás e, claro, na vida da população negra em geral. As atribuições de raça e classe são tão entremeadas uma pela outra que fica difícil delimitar qual delas se alinha primeiro à impossibilidade de estudar que já está posta na medida em que as políticas públicas educacionais desse período não concebiam a democratização do ensino secundário. A necessidade de sobrevivência era, sem dúvida, urgente e não poderia ser sobreposta; como no caso de Ibeji, que não pôde prosseguir os estudos por ter que trabalhar no turno da tarde, o mesmo turno onde seria mais seguro circular pelo local onde morava.

Analisando as trajetórias de Ibeji e Nanã, cabe também pontuar a questão da ocupação do território nesse jogo de possibilidades e impedimentos, tal como Ibeji, Nanã morava em um local bastante afastado da região central o que lhe impossibilitava de chegar até a escola com facilidade. Nanã conta que a oferta de transporte existia no bairro Floresta, mas não havia condições de arcar com os custos do mesmo; já Ibeji, embora morasse em uma região próxima ao centro, era impedida pela falta de infra-estrutura no bairro, uma vez que a falta de luz e pavimentação na Boa Vista, bairro onde morava à época, foram apontados pela iabá como fatores de impedimento à continuidade dos estudos.

Nesse ponto é interessante que se destaque as políticas públicas educacionais como parte de um conjunto de ações que visem empoderar os diversos grupos sociais. As narrativas então analisadas dão conta do quanto as trajetórias de vida poderiam ter-se alterado positivamente se existissem naquele período políticas

públicas para a escolarização que refletissem a educação formal como parte de uma tessitura onde vários outros direitos fossem garantidos e as intervenções estatais se dessem de modo transversalizado na vida dessas mulheres.

Outra questão a ser pontuada a respeito da possibilidade de uma escolarização mais estendida é que ao concluírem o ensino primário, Ibeji e Nanã não puderam usufruir da possibilidade de continuarem os estudos na escola onde já estudavam. Enquanto o ensino primário é expandido na cidade, através da inauguração de várias escolas estaduais, o secundário ainda é privilégio de poucos, o fato de ser ofertado apenas na região central da cidade é apenas um dos fatores que estimulam a exclusão das iabás dessa etapa de escolarização.

Um ponto bastante intrigante é que - nesse período, precisamente em 1951<sup>8</sup> - é inaugurada em Juiz de Fora a Escola Estadual Sebastião Patrus de Souza, popularmente conhecida como Estadual, que oferecia vagas ao ensino secundário apenas; o que faz supor que as vagas eram oferecidas em número significativo. A criação do Estadual certamente veio como forma de atender à demanda por essa etapa de ensino que tendia a aumentar devido à expansão do primário na cidade e, o curioso é que nenhuma das iabás estudou nessa escola, conhecida à época pela qualidade de seu ensino. Também não tiveram acesso, na década de 1950 e por quase toda a década de 1960, ao Instituto Estadual de Educação – Escola Normal - que também oferecia o secundário e estava mais bem situada geograficamente do que o Estadual. O mapa de Juiz de Fora, que segue, traz as regiões geográficas da cidade e ilustra o local de moradia de Euá, Ibeji e Nanã, e também, a localização das escolas públicas disponíveis para a realização do ensino secundário.

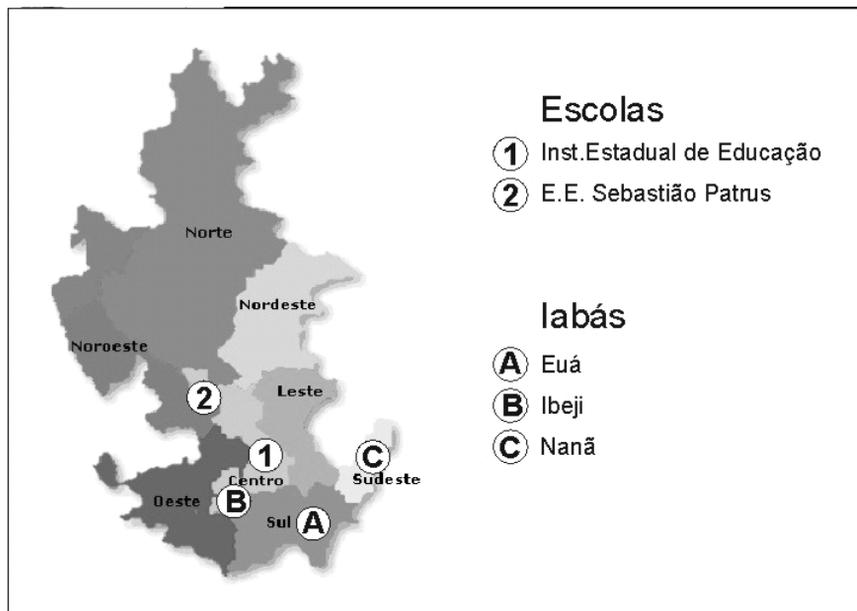
O que se percebe é que mesmo não morando em regiões tão afastadas do Centro, Ibeji e Euá são igualmente penalizadas, como Nanã pela inexistência de instituições de ensino secundário próximas às suas residências. Ainda assim, as escolas não se localizam em regiões extremamente afastadas, o Instituto Estadual de Educação, por exemplo, situando-se no centro da região central de Juiz de Fora estava em melhor localização que a Escola Sebastião Patrus de Souza e, ainda assim, não foi freqüentado por essas iabás.

---

<sup>8</sup>A data de fundação da escola foi obtida através de contato estabelecido com a secretaria da instituição. Não existe uma sistematização destes dados na 18ª Superintendência de Ensino.-

“Mas aí depois fui fazer o bordado aprendi, eu voltei a estudar. Fiz admissão e estudei só um ano na Escola Normal. Era muito puxado, muita matéria. (...) Aí, eu saí da Escola Normal tentei fiz uma prova. (...) Aí eu fiz uma prova pra entrar pra escola de enfermagem. Eu levei pau porque eu errei uma palavra me lembro até a palavra qual foi, superlativo de ferro, ferorrífero. É superlativo?” (Euá)

## MAPA 1 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS



Fonte: [http://www.acesa.com/jfmapas/img/mapa\\_regioes.gif](http://www.acesa.com/jfmapas/img/mapa_regioes.gif)

Euá ilustra a situação de inexistência de políticas públicas que garantissem a expansão do ensino secundário, mais que isso, as memórias dessa iabá permitem questionar se a oferta de ensino secundário em Juiz de Fora, neste período, foi uma ação que objetivou, subliminarmente, atender a um grupo social diferente daquele onde estavam inseridas as iabás...

Sobre isso Nunes (2000) diz que a dualidade do ensino, mantida nas reformas educacionais de 1931 e 1942, trouxeram a concepção de que o ensino primário se destinava àqueles que iriam compor a grande massa de trabalhadores que seria absorvida em atividades nas quais se exigisse mão de obra comum e pouco qualificada, já o ensino secundário, segundo esta autora, teria a função de oferecer

uma sólida cultura geral, apoiada sobre as humanidades antigas e modernas, com o objetivo de preparar as individualidades condutoras, isto é, os homens que assumiriam maiores responsabilidades dentro da sociedade e da nação, portadores de concepções que seriam infundidas no povo. (NUNES, 2000, p.40)

Assim, se apresenta a trama raça e classe. O ensino secundário não é concebido, ao menos até a Lei 5692/71<sup>9</sup>, como um direito dos estudantes das classes populares; o que faz com que, nesse período, o acesso ao secundário fosse baseado em critérios de seleção que subjetivamente privilegiavam uma ideologia de classe. Entretanto, ainda que houvesse possibilidade de romper essa barreira financeira, grande parte da população negra ficava ainda alijada dessa etapa de ensino em virtude dos simbolismos e, principalmente, das representações sociais que o envolviam.

## CENEC – Em busca do direito ao ensino secundário

O caso de Obá merece uma análise minuciosa. De acordo com seu depoimento, essa iabá prossegue os estudos, porém isso só acontece após quase dez anos de conclusão do primário, já com quase 20 anos. Obá relata que ao retornar à escola, o que acontece por volta do ano de 1967, a alternativa era matricular-se no Ginásio Monteiro Lobato. Esse dado merece destaque.

O Ginásio Monteiro Lobato, ainda hoje presente na cidade de Juiz de Fora como cooperativa de pais e mestres, foi criado a partir da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos – CENEG, que logo após é renomeada como Campanha Nacional de Escolas da Comunidade: CENEC. Essa campanha, surgida ainda na década de 1940, já se apresentava como um reflexo da demanda por acesso ao ensino secundário, no caso das escolas cenevistas, a demanda se concretiza a partir de organização popular.

Interessante pontuar que o Ginásio Monteiro Lobato, onde Obá matriculou-se no final da década de 1960, é fundado em 1950, a partir de recursos federais destinados à campanha. De acordo com Machado (2004, p. 147), embora as verbas para a campanha dos ginásios gratuitos fossem poucas, eram encaminhadas às escolas de acordo “com as necessidades de cada Seção Estadual”. Essa informação faz crer que em Juiz de Fora a demanda popular por escolas secundárias era de tal modo significativa que a cidade foi contemplada com os poucos recursos federais

---

<sup>9</sup>Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, lei 5692/1971.

destinados à campanha. Outro importante dado apresentado por esta mesma autora diz respeito à análise dos documentos relativos ao movimento cenequista apontando a campanha “como uma das possíveis soluções para o problema nacional da falta de escolas de ensino médio para as classes populares.” (2004, p.137) De acordo com Machado, num espaço de uma década, Juiz de Fora passou de duas escolas cenequistas para vinte e três, o que comprova que a enorme demanda pela educação secundária não era, ainda, atendida como um direito. A persistência dessa realidade acaba por impulsionar a organização popular em torno da garantia de escolarização não contemplada pela via das políticas públicas governamentais.

## Concluindo...

A conclusão é a de que a impossibilidade de prosseguimento dos estudos, apresentada às mulheres negras de Juiz de Fora, na verdade constituía-se como parte da realidade da educação brasileira, que certamente não guardava grandes disparidades em relação ao cenário educacional juizforano.

Sendo assim o que se pode concluir sobre esse aspecto da história da educação de mulheres negras é que em virtude dos diversos simbolismos que afastaram as meninas negras da escola formal, a realidade do não acesso aparece nas memórias negras numa posição de significativa relevância, tal fato é percebido pelo modo como emergem das memórias das mulheres os detalhes relativos a alguns símbolos da cultura escolar que permanecem vivos nas lembranças ainda que a oferta educacional de ensino secundário na cidade não tenha contemplado de maneira relevante a este grupo da população.

A este respeito é importante que se destaque que outra importante conclusão proporcionada pelos fragmentos de memória das iabás é que o acesso da população feminina negra à escola pública elementar foi facilitado a partir da vigência do FNPE – Fundo Nacional do Ensino Primário que vigorando na década de 1950 proporcionou o aumento da oferta de vagas no ensino primário principalmente a partir da construção de novas escolas. Embora já naquele período o debate qualidade versus quantidade já existisse torna-se relevante pontuar que a existência de uma política pública educacional foi em grande parte responsável pela chegada de crianças negras à escola pública brasileira. Tal fato permite inferir que as condições educacionais desfavoráveis em que se encontra a população negra na atualidade, principalmente as mulheres negras, pode ser revertida a partir da intervenção estatal.

Intervenção que não existiu quando o assunto era ensino secundário. Neste ponto conclui-se que seguindo o padrão nacional a educação secundária pública em Juiz de Fora privilegiou uma ideologia de classe ao contemplar de maneira significativa, através da oferta de vagas, apenas um grupo social no qual não estavam incluídas as mulheres negras.

Assim, conclui-se que na trama da construção da identidade feminina negra no Brasil a instituição escolar apareceu como determinante na experiência social de tornar-se mulher negra, seja pela aceitação de um não lugar social, seja pela afirmação desse lugar a partir de sua negação sistematizada e, nesse caso, a intervenção estatal esteve fortemente presente a partir da inexistência de políticas públicas eficazes que contemplassem, de fato, a escolarização de mulheres negras.

---

**Resumo:** O presente artigo é parte de um dos capítulos da dissertação realizada no programa de Pós Graduação da UFF - Universidade Federal Fluminense -, denominada "Entre Palavras e Silêncios: Memórias da Educação de Mulheres Negras em Juiz de Fora – 1950/1970." O artigo procura abordar alguns aspectos relativos à história da educação de mulheres negras a partir da análise dos fragmentos de memória disponibilizados pelos sujeitos da investigação. Neste intento o artigo apresenta aspectos relativos à história da educação brasileira e como tais aspectos se relacionam à trajetória escolar de mulheres negras e às políticas públicas vigentes no período. Na tentativa de desenhar um perfil do que tenha sido a história educacional deste grupo, particularmente na cidade de Juiz de Fora, e em linhas gerais no Brasil, utilizou-se a história oral como metodologia para que fossem analisados aspectos relativos à cultura escolar e à democratização da escola pública no Brasil, bem como os modos como as políticas públicas voltadas à escolarização interferiram nas histórias de vida das mulheres negras. Além disso, o artigo relaciona as categorias raça e classe para o entendimento da fruição do direito à cidade e à escola pública como um importante equipamento urbano.

**Palavras-chave:** mulheres negras, história da educação, políticas públicas

**Abstract:** This present article is part of the one some chapters of the dissertation realized in the program of Post Graduation of UFF – Universidade Federal Fluminense – called "Between words and silences: Memories of Education of Black Women in Juiz de Fora – 1950/1970." The article seeks to approach some aspects relative to the history of black women's education from analysis of the fragments of memory came from the subjects of research. In this intent, the article presents some aspects relating to the history of brazilian education and as such this aspects related to school trajectory of black women and the publics politics present in this period. In attempt to delineate a profile that had been the educational history of this group, particularly in the city of Juiz de Fora, and in general lines in Brazil, used the oral history as the methodology that was analysed aspects related to school cuture and democratization of the public school in Brazil, as well as the ways how the publics politics guided to education, interfered in life histories of black women. Furthermore, this article relates the cathegories, race and class, for the understanding of fruition of the right to city and the public school as an important urban equipment.

**Keywords:** black women, history education, publics politics

## Referências

LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães, GONÇALVES, Irlen Antônio, FARIA FILHO, Luciano Mendes, XAVIER, Maria do Carmo (org.). História da Educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

MACHADO, Maria Lúcia Jannuzzi. Juiz de Fora: capital cenequista: o desafio da educação comunitária frente às estratégias de poder. In: NEVES, José Alberto Pinho, DELGADO, Inácio José Godinho e OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de (org.). Juiz de Fora: história, texto, imagem. Juiz de Fora: Funalfa Edições, 2004, p. 133-153

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501404.pdf>. Acesso em: 14 maio 2009.

Recebido em maio de 2009

Aprovado em junho de 2009

# Uma visão intertextual e interdiscursiva do trem do pantanal

## *An intertextual and interdiscursive vision of the pantanal train*

**Arlinda Cantero Dorsa**

é Doutora em Língua Portuguesa. PUC-SP. Mestre em Letras e Comunicação. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora Mestrado em Desenvolvimento Local e Graduação. UCDB-MS [acdorsa@uol.br](mailto:acdorsa@uol.br)

### Considerações Iniciais

Tem-se por ponto de partida neste artigo que um dos aspectos culturais do homem sul-mato-grossense decorre do movimento de Ir e Vir presente na miscelânea étnica e cultural que constrói a população do Mato Grosso do Sul, desde a sua origem indígena até hoje com a chegada do capital estrangeiro.

Mato Grosso do Sul foi habitado durante séculos por indígenas e, também, serviu de passagem a espanhóis e paulistas em suas conquistas desbravadoras. A partir do século XIX, gradativamente recebeu sucessivas correntes migratórias externas (libanesas, italianas, portuguesas, sírias, armênias, turcas).

Estas correntes migratórias trouxeram influências decisivas na cultura do então Mato Grosso e de acordo com Sá Rosa (1992, p 15):

tão grande multiplicidade de vozes e de visões ajudou a compor a fisionomia multifacetada em que se reflete, como num espelho, a força da visa sul-mato-grossense, resultado do esforço de uma coletividade, disposta a transformar o mundo à sua maneira.

A partir da Divisão Política do Estado, ocorrida em 1977, percebe-se um movimento para resgatar suas raízes históricas a fim de se caracterizar o sul-mato-grossense como um homem que tem identidade cultural própria.

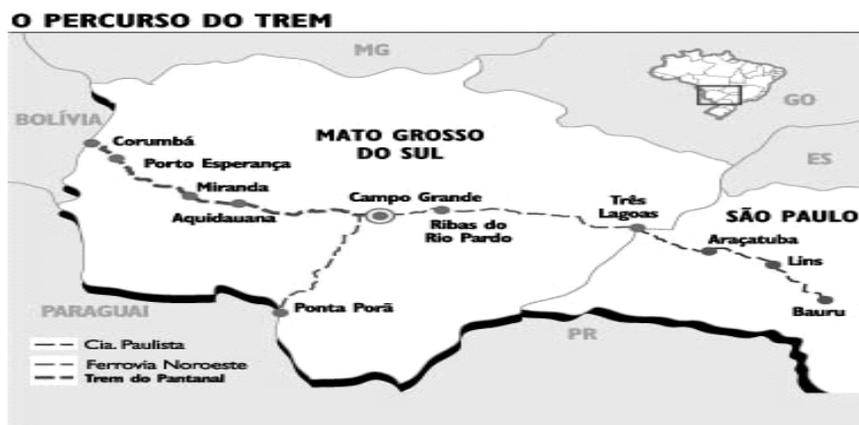
Essa preocupação se faz presente naquilo que foi vivido e experienciado socialmente no Mato Grosso do Sul de forma a diferenciá-lo no que hoje, politicamente compreende o que é chamado de Mato Grosso.

Na concepção de muitos sul-mato-grossenses, há uma geração que está envelhecendo e desaparecendo; dessa forma é necessário lutar para preservar a sua identidade para as próximas gerações, a fim de manter viva a epopéia vivida em Mato Grosso do Sul.

A capital do Estado, Campo Grande, cresceu em função da ferrovia Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, pois foram seus trilhos que trouxeram tantas gerações que hoje constituem na região, uma miscelânea de etnias e culturas.

A história do trem representa a própria história do Estado, pois o trajeto dos trilhos da ferrovia começou a definir as transformações que originaram o progresso de algumas cidades do ainda Mato Grosso. Dentre elas, a capital Campo Grande, pois foram seus trilhos que trouxeram tantas gerações que hoje constituem na região, uma miscelânea de etnias e culturas além de brasileiros de todos os lugares que somados aos imigrantes, antes chegavam pelos portos de Corumbá, cidade pantaneira, cujos rios Paraguai, Paraná e Prata eram o único meio de comunicação.

Os trilhos da antiga Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) mudaram o curso da história e da economia de grande parte das cidades mato-grossenses, exercendo uma força contraditória tanto na fragmentação de alguns latifúndios quanto na formação de outros nas proximidades de cidades exportadoras de gado, pois com eles vieram o progresso, os povos, a economia;



Fonte: <http://www2.correioweb.com.br/cw/edição20020904/suplug>  
Acessado 18/03/2003 Correio Brasiliense 04/09/2002.

O percurso do trem do Pantanal envolvia a Companhia Paulista, pois ele saía de Bauru (SP), passava por Lins e Araçatuba (SP), entrava no então Mato Grosso, denominando-se Ferrovia Noroeste do Brasil; percorria as cidades mato-grossenses de Três Lagoas, Ribas do Rio Pardo, Campo Grande, Aquidauana, adentrava, então, na região pantaneira de Miranda, Porto Esperança e Corumbá.

Com a extinção gradativa do Trem do Pantanal, substituído pela política da rodovia da ditadura militar do Brasil, a característica cultural do conservadorismo regional passa a representar esse trem, como símbolo do Mato Grosso do Sul, de forma a simbolizá-lo por uma semia cultural de liberdade, opção de vida nova, coragem, desbravamento e conquista.

A ferrovia que dominou a cena dos transportes de passageiros até o final dos anos 50, gradativamente foi perdendo terreno para as rodovias que passaram a dominar o transporte de cargas, passageiros e animais, até então feito pelo trem.

A privatização da malha ferroviária ocorreu em março de 1996 até culminar na suspensão do atendimento aos passageiros e logo depois ao transporte de cargas; com relação à presença do trem como ativador do progresso acontecido no Estado, este mesmo progresso acabou se tornando o grande responsável pela sua desativação lenta e gradativa.

## Algumas Concepções Teóricas Necessárias

Alguns fundamentos teóricos são essenciais para a análise proposta neste artigo, sendo assim são importantes algumas considerações sobre a análise crítica do discurso, a intertextualidade, o discurso da História e a etnografia histórica.

Com relação à Análise Crítica do Discurso, a vertente sócio-cognitiva, privilegia as ciências cognitivas no eixo da transdisciplinaridade e propõe analisar criticamente o discurso como interação social a partir de intertextualidade como uma dialética entre os eventos discursivos particulares e os discursos públicos e institucionais.

Na inter-relação: Sociedade, Discurso e Cognição, van Dijk (2000) enfatiza as noções de memória social e individual, de discurso como ação e interação, de contexto global e local e de papéis sociais.

Dessa forma, van Dijk (1997) distingue o contexto local ou interacional e o contexto global ou social. No contexto local, os atores interpretam seus papéis de acordo com a contemporaneidade da situação discursiva e no contexto global como

esquema mental propicia que os atores diferenciem as práticas discursivas entre si, tanto como institucionais quanto como eventos discursivos particulares.

O texto de acordo com Kristeva (1981) é fruto de uma intertextualidade, sendo assim a autora argumenta que há uma permutação, absorção e transformação de uma multiplicidade de outros textos que se estabelecem como uma rede de conexões internas e externas.

Já Maingueneau (1989) trata dos intertextos, estendendo-os ao discurso, como interdiscursos em uma heterogeneidade discursiva que também é constitutiva ou mostrada e delimitada pelos campos e espaços discursivos que estão em interdiscursividade no universo do discurso.

Ao se referir ao discurso da História, Goldman (1989) afirma que o historiador, como construtor textual, ao examinar os documentos existentes não se preocupa com a reconstituição dos fatos acontecidos, mas sim com as próprias versões que ele, como historiador pode reconstruir tornando-o um fato histórico.

Hobsbawm (1998, p.22) já afirma que:

Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com uma longa história. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana.

Nesse sentido, pode-se dizer que a povoação do Pantanal do Sul de Mato Grosso, pelo discurso da História, assume um papel fundamental na construção, para seu público, das representações mentais avaliativas dos fatos passados nessa região.

Lévi-Strauss, (1972) propôs uma tentativa de universalização dos termos etnologia e etnografia. A etnologia corresponde aos primeiros passos de uma pesquisa por se referir à observação, descrição e trabalho de campo; já a etnografia refere-se à síntese pois tende para conclusões suficientemente extensas que podem ser trabalhadas em três direções: Geográfica – visando à integração de grupos vizinhos, Histórica – quando se visa reconstruir o passado de uma ou várias populações e Sistemática, enfim quando se isola, para lhe dar uma atenção particular a um determinado tipo de técnica, de costume ou de instituição e a antropologia.

## O Intertexto Trem do Pantanal como a Música Símbolo do Estado de Mato Grosso do Sul

A letra Trem do Pantanal foi selecionada como símbolo de Mato Grosso do Sul após ter sido premiada em um concurso realizado pela Televisão Morena, filiada à Rede Globo, em momentos seguidos à Divisão do Estado, ocorrida em 11/10/1977.

O intertexto Trem do Pantanal foi composto por Geraldo Roca e Paulo Simões em plena época de contradições na concepção dos jovens da década de 70.

De um lado, a ditadura militar, ou seja, o governo de revolução de 64 que é representado em língua pela palavra guerra e do outro, pela forma de viver e conceber o mundo na concepção de paz e amor, típico do movimento hippie e que é expressado em língua pelas palavras “trem do pantanal”, pois a viagem assume a representação de espaço para respirar, pensar, descobrir a própria identidade.

### **Trem do Pantanal**

(Geraldo Roca e Paulo Simões)

Enquanto esse velho trem  
Atravessa o Pantanal  
As estrelas do Cruzeiro  
Fazem um sinal  
De que esse é o melhor caminho  
Pra quem é como eu  
Mais um fugitivo da guerra.  
Enquanto esse velho trem  
Atravessa o Pantanal  
O povo lá em casa espera

Que eu mande um postal  
Dizendo que eu estou muito bem  
E vivo  
Rumo a Santa Cruz de la Sierra  
Enquanto esse velho trem  
Atravessa o Pantanal  
Só meu coração está  
Batendo desigual  
Ele agora sabe que o medo  
Viaja também  
Sobre todos os trilhos da Terra  
Rumo a Santa Cruz de la Sierra  
Sobre todos os trilhos da Terra.

A análise realizada com este texto propiciou a obtenção de alguns resultados:

Em busca das tradições locais - alguns jovens politizados cruzaram a fronteira com a Bolívia conforme o que o texto traz representado em língua. Porém este mesmo texto representa a saída para a Bolívia, com objetivo de jovens aventureiros que queriam conhecer o Peru e que cruzavam constantemente os trilhos pantaneiros saindo de São Paulo com destino a Corumbá e conseqüentemente Bolívia e depois Matchu Pitchu (Cuzco-Peru).

Essa representação não tem tradição na cultura local pois aqueles jovens que saíram pela fronteira da Bolívia para fugir da ditadura militar brasileira foram em busca da liberdade, mas esta representação não tem relação com as tradições culturais locais na medida em que elas implicam o Ir e o Vir.

Simultaneamente, trouxe todos os povos da terra que metaforicamente representa a multifacetada sócio-culturalidade que constituiu o povo da terra, ou seja, o sentido mais global : o Pantanal é a zona da Travessia que significava para uns, esconderijo, para outros, mudança de vida ou simples lazer.

Os autores do “Trem do Pantanal” representam no texto umas circunstâncias explícitas em relação às implícitas: Na 1ª estrofe, o trem transporta fugitivos da guerra; na 2ª estrofe, a expressão lingüística postal é o código de comunicação entre o fugitivo da revolução e a família que ficou em uma região do Brasil e na 3ª estrofe, retorna à expressão fugitivo da guerra, com uma informação nova que mostra o seu estado emocional representado pelo segmento lingüístico medo, retomado pela expressão meu coração batendo desigual na travessia pantaneira.

Assim o trem do Pantanal possui três grupos sociais com diferentes focalizações: para o grupo social 1 (nativos sul-mato-grossenses) é focalizado como desbravador de extensa região geográfica que causou o nascimento de cidades, o desenvolvimento do comércio, o transporte leve e pesado entre outros; por essa razão é avaliado positivamente enquanto elemento propiciador das raízes culturais da região. Para o grupo social 2 (empreendedores econômicos estrangeiros e nacionais, assim como políticos), é focalizado em uma ótica de obtenção de lucros, às vezes sem nenhuma preocupação nem cultural nem ambiental. O investimento volta-se para a área turística, de pesquisas ou para a implantação de indústrias que poderão ocasionar sérios danos ambientais. Para o grupo social 3 (traficantes de drogas) é focalizado como transporte mafioso e ilícito, mas que propicia lucros.

## O Trem do Pantanal e os Intertextos de Letras Musicais

É necessário considerar o contexto que as letras musicais se inserem nesta breve análise, como os atos definidores da ação e interação, pois o discurso manifesta, expressa ou modela as múltiplas propriedades relevantes da situação sócio cultural, denominada contexto.

A palavra trem traz como referente o local do movimento do IR e Vir, ou seja, a região sul-mato-grossense e o Pantanal que aparecem intertextualizados pelos historiadores em diferentes visões: o pantanal geográfico-histórico; o homem pantaneiro, seus hábitos, crenças e costumes; o boiadeiro-pantaneiro, as comitivas e a mulher pantaneira.

Este intertexto expande a expressão trem presente no intertexto Trem do Pantanal e remete ao intertexto Rio dos Tuiuiús.

**Rio dos Tuiuiús  
(Boaventura)**

Em Corumbá  
Em Ponta Porá  
Em Pero Juan  
Nas avenidas  
De Campo Grande  
É o som das águas  
Das cordas  
Algo mágico  
Pedra azul  
Magnífico paraíso de todas as nações  
No Centro Oeste da América do Sul.  
Em Bonito  
Em Três Lagoas  
Em Coxim  
Em Rio Verde  
Em Dourados

Tanto peixe assim  
Sob as araras  
E as capivaras  
Descendo o rio dos tuiuiús  
Eh Eh Eh Eh  
Quando o trem chegar a Aquidauana  
Cruzando noites  
E sonhos na escuridão  
O silêncio de uma procissão  
Mostra os caminhos  
E as lendas do Pantanal  
É um tempo bem mais que verdadeiro  
Algo que deixa a gente sem falar di-  
reito  
Imagens que iluminam nossa memória  
Pra contar e lembrar nossa história

O referente do texto é a viagem pelo Pantanal e a sua focalização é voltada ao mapeamento mental da região sul-mato-grossense observado nas designações referentes às cidades de Mato Grosso do Sul, no movimento de Ir e Vir daquele que vem ao Pantanal e dali não quer sair.

As expressões lingüísticas presentes no intertexto envolvem:

- cidades de Mato Grosso do Sul: Corumbá, Ponta Porã, Campo Grande, Bonito, Três Lagoas, Coxim, Rio Verde, Dourados e Aquidauana; som: águas, cordas; fauna: peixes, araras, capivaras, tuiuiú; crenças: lendas do Pantanal, memória, história.

O título traz explicitado o nome da ave símbolo do Pantanal: Tuiuiú e implicitamente se refere ao Rio Paraguai, ambientado na região pantaneira e

local predileto das aves que habitam o Pantanal. O segmento lingüístico lendas do Pantanal, refere-se às histórias contadas pelo povo da região e se baseia na realidade do cotidiano pantaneiro, onde as lendas têm como representação os animais, a flora e as figuras folclóricas perpetuadas na memória do povo.

O intertexto Pelo Rádio traz em sua intertextualidade com os demais textos analisados, o movimento do Ir e Vir do boiadeiro pantaneiro aliado ao sentimento de obrigações cumpridas e saudade da mulher amada.

**Pelo Rádio**  
**(Celito e Geraldo Espíndola)**

A boiada ficou na estação  
Eu parti  
Já tem mais de um verão.  
Meu cavalo nesta lida acostumou  
Há tanto tempo que o tempo nem notou  
Pelo rádio mandei avisar

Tô voltando prá te encontrar  
Eu bem sei que você se apaixonou  
Não duvidei coração não se enganou  
Saudade é que me faz regressar  
Cruzar o chão sob as luzes do luar  
Pedindo prá uma estrela me guiar  
Ouvir o som de um berrante a me chamar  
A me chamar.

Remete-se ao texto base Trem do Pantanal a partir dos segmentos lingüísticos que retomam o espírito de mobilidade e liberdade, presentes no movimento do Ir e Vir: cavalo, rádio, estação, luzes do luar, saudades, estrelas guiar, berrante.

Algumas designações presentes neste intertexto possuem no Pantanal uma significação diversa a partir do momento que incorporadas ao marco de cognição social do pantaneiro são marcas de sua identidade:

- Cavalo: No sentido do dicionário, vem do (lat. Caballu), mamífero perissodátilo, unglado de pernas longas, no pantanal, o cavalo é o símbolo da aspiração de liberdade, de mobilidade, considerado o condutor de caminhos, ensina o pantaneiro a ampliar seus horizontes.

-Lida: No sentido do dicionário, significa a ação de lidar, faina, lide e na linguagem pantaneira, a expressão extrapola a significação e associa-se de forma contundente ao prazer do trabalho no campo, às surpresas que surgem a cada momento, à ausência de rotina.

-Rádio: No sentido do dicionário, significa radiodifusão, qualquer transmissão que utiliza ondas de rádio e na pantaneira, é o instrumento eficiente

de comunicação de fazenda para fazenda, da sede da fazenda com a cidade, além de representar as estações de rádio existentes nas regiões pantaneiras com programações específicas dirigidas às fazendas, excelente meio de comunicação que faz parte da cultura pantaneira; hoje mesmo com o advento da internet e celular representam o elo de comunicação da região pantaneira.

-Berrante: No sentido do dicionário, significa aquele que berra, diz-se das cores muito intensas e na linguagem pantaneira, o berrante é o instrumento indispensável para ser pelo ponteiro da comitiva para guiar o gado.

No intertexto Pelo Rádio, a expressão mais freqüente é saudade representada com os seguintes valores: positivos (+) ao associar sentimento amoroso, retorno à terra, passado, possibilidade de contato com a natureza e negativos (-) ao associar à lida pantaneira que muitas vezes lhe impede o contato com a mulher amada.

A partir do intertexto Trem do Pantanal já apresentados, foram selecionados segmentos lingüísticos que orientaram a seleção de textos no Discurso da História, encontrados em:

A estrada de ferro Noroeste do Brasil causou na verdade, vigoroso impacto na região Sul e fronteira mato-grossense, propiciando crescimento demográfico e um movimento mais intenso de ocupação de seus espaços vazios.

Dois características fundamentais marcaram a região sul de Mato Grosso, a partir desse processo de transformações: primeiro, uma efetiva e maior articulação econômica através do setor pecuarista com o Leste do país, reduzindo de forma gradual as relações e a influência refletida pela região platina, sobretudo de dos intercâmbios com o Paraguai. Segundo, o início de um processo de nacionalização da fronteira paraguaia de Mato Grosso, não apenas com a chegada da ferrovia até as margens do Rio Paraguai, mas também a partir de políticas de colonização e desenvolvimento regional implementado pelo Estado, culminando, em nível nacional com a Marcha para o Oeste na era de Vargas. Corrêa (1999 p. 50 –161)

Este intertexto selecionado da obra “História e Fronteiras: o sul de Mato Grosso 1870-1920” tem por referente a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil expandida nas demais expressões selecionadas do intertexto: estrada de ferro, impacto, articulação econômica, nacionalização da fronteira paraguaia de Mato Grosso, política de colonização e desenvolvimento regionais, Marcha para Oeste, que explicitam a importância da estrada de ferro como agente ativo da dinamização sócio-econômica de Mato Grosso do Sul.

O segmento lingüístico Marcha para Oeste, evidencia a política expansionista do Presidente Vargas, sendo assim, em 13 de setembro de 1943, cria-se o Território Federal de Ponta Porã, hoje cidade incorporada ao Mato Grosso do Sul e em 28 de outubro do mesmo ano, a Colônia Federal Agrícola de Dourados, ato este de grande importância para a região sul do Estado. O Presidente Vargas justifica esta atitude afirmando a necessidade de se crescer dentro dos limites territoriais econômicos e políticos.

Constrói-se neste período, o ramal ligando Campo Grande e Ponta Porã pela Estrada de Ferro Noroeste do Brasil até a fronteira paraguaia, obra esta concluída no governo de Eurico Dutra. Este intertexto expande-se no intertexto de Weingartner (1995), quando a autora refere-se à presença da estrada de ferro como responsável pelo fenômeno de sementeira de cidades.

[..] Segundo Weingartner, com o advento da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, ocorre o fenômeno de “semeadura de cidades”, pois ao integrar Mato Grosso à comunidade nacional, a ferrovia ajuda a construir cidades ao longo dos trilhos, transformando estações em grandes centros urbanos; pela extensão e povoamento de pastagens.

[..] Pessoas de naturalidade diversa, migrantes internos e externos como cuiabanos, mineiros, paulistas e gaúchos atraídos pela fertilidade da terra e pela grande quantidade de gado bravo dos Campos de Vacaria, vêm em busca da prosperidade e se fixam na região, dando origem às vilas e às cidades.

[..] serve de elo amenizador atraindo para suas margens fazendeiros que visam ficar próximos ao local de embarque do seu gado. E os conflitos de terras, provocados pela presença da ferrovia contribuem para adensar o movimento divisionista, não apenas nos ervais e campos de Vacaria, mas nas cidades, por causa do constante afluxo de migrantes e também pela proximidade entre o sul de Mato Grosso, São Paulo e Rio de Janeiro. (1995, p. 36)

Traz, portanto, como referente o trem focalizado no seu papel de agente transformador. Os segmentos lingüísticos selecionados foram: sementeira das cidades, pessoas de naturalidades diversas, economia sul-mato-grossense, força contraditória, fragmentação latifúndios, elo amenizador.

Esse fenômeno de sementeira de cidades é avaliado de forma positiva (+), por: colaborar efetivamente ao longo dos trilhos na construção de povoados, hoje cidades; transformar estações em centros urbanos; atrair pela fertilidade da terra pessoas de naturalidades diversas; dinamizar a economia sul-mato-grossense e principalmente por transformar o sul do MS, em principal zona arrecadadora do estado.

Por outro lado, o segmento lingüístico “força contraditória” é avaliado de forma (-) por representar: a fragmentação de latifúndios e a formação de outros ao longo dos trilhos; por acentuar os conflitos fundiários nos ervais e nos campos de Vacaria.

É importante acentuar que de acordo com a autora, a ferrovia serviu em meios aos conflitos de terras existentes para acentuar a luta pelo Movimento Divisionista, fato este acontecido somente em 11 de outubro de 1977, quando Mato Grosso e Mato Grosso do Sul se separaram formando dois estados.

Traz o intertexto como referente, o avanço da ferrovia no MS, focalizado como elemento responsável pela miscigenação cultural, racial e econômica ocorrida no Estado além de explicitar a multiculturalidade presente nos povos de diferentes regiões do mundo que contribuíram para a formação sócio-econômico e étnica do MS: expressos pelos segmentos lingüísticos: portugueses, japoneses, espanhóis e italianos, operários empregados na construção da ferrovia, que concluídos os trabalhos, deixaram-se ficar nos povoados.

O segmento selecionado do intertexto de Nogueira (2002), Pantanal: homem e cultura traz como referente a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil focalizada no seu papel importante como percurso histórico-cultural da região do sul de Mato Grosso assim como nas conseqüências advindas de sua extinção.

Mesmo diante da importância das vias fluviais não se pode ignorar a relevância das vias terrestres, notadamente a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, 10ª Divisão Noroeste (Bauri /Corumbá) por onde circulou, até a pouco tempo, o trem do pantanal, também chamado de trem da morte. Razões político-econômicas, alheias aos interesses e necessidades regionais, determinaram a extinção das linhas diárias dos trens de passageiros, por isso, atualmente, só os trens de carga cortam a paisagem sul-mato-grossense, empobrecida. Bastaram poucas horas de discussões para interromper o percurso histórico-cultural de um meio de transporte que garantiu a segurança nacional, afugentando os investidores estrangeiros, que já se haviam apossado de muitos hectares de terras; que consolidou as linhas de fronteiras e, sobretudo, contribuiu para a fixação de povoado a ao longo de suas linhas, tendo alguns deles se transformado em cidades, outros em importantes distritos, hoje em decadência. a volta dos trens, reintegrando-os à paisagem pantaneira, diariamente. (2002, p. 58-59)

Os segmentos lingüísticos selecionados do intertexto foram: trem do pantanal, trem da morte, extinção, interromper o percurso histórico-cultural., garantiu a segurança nacional.

O segmento lingüístico trem da morte pode ser explicitado como a viagem realizada a partir da chegada a Corumbá (MS), entre Porto Suarez (fronteira Brasil) e Santa Cruz de la Sierra (Bolívia), trecho este percorrido de trem e incluído por aqueles que se aventuravam até Machupichu (Peru) e que dispunham de no mínimo 20 dias para viajar, que tinham muita disposição, espírito aventureiro e pouca condição para gastar.

Este percurso de trem foi construído na década de 50 e dispunha de 1200km e seu apelido surgiu ao longo dos anos pelas histórias contadas e muitas vezes aumentadas por todos aqueles que fizeram o seu percurso através da Bolívia.

Entre as versões mais conhecidas, há o referente aos inúmeros assaltos e brigas acontecidos em seus vagões e envolvendo seus passageiros, principalmente na década de 70/80; outra versão é motivada pelo fato que há algum tempo, o povo boliviano foi acometido por uma epidemia de febre amarela e o trem foi utilizado como transporte de doentes.

Na década de 90, o trem neste percurso, era conhecido também como o trem do pó por servir como meio de transporte de inúmeros traficantes que levavam a cocaína produzida na Bolívia até a fronteira com o Brasil para ser enviada à Europa.

Neste contexto, o segmento lingüístico trem é avaliado como negativo (-) por representar perigo, insegurança e desafio em enfrentar a sua travessia, percurso até hoje utilizado a partir de Porto Suarez (fronteira com Corumbá) aos aventureiros que desejam chegar em Machupichu.

Outro segmento lingüístico que é avaliado de forma negativa (-) é extinção por representar o fim das linhas de trem e mostrar o perverso quadro da privatização no Brasil e o gradativo sucateamento de todo um patrimônio histórico tão significativo para o povo de Mato Grosso do Sul.

## Considerações Finais

Ao término deste artigo, faz-se necessário revisar os objetivos que o orientaram a contribuir com os estudos discursivos na análise do texto “Trem do Pantanal” e dos demais intertextos analisados.

Como a vertente sócio-cognitiva da ACD demonstrou ser adequada para tratar de conhecimentos ideológicos sociais, fundamentou-se nela para abordar a cultura na medida em que esta se define por crenças, condutas e tradições

enquanto formas avaliativas sociais de significação dinâmica do mundo. Ao situá-la na inter-relação das categorias Sociedade, Discurso e Cognição, a cultura pode ser analisada como um conjunto de valores, hábitos e normas que guiam socialmente as pessoas a se relacionarem com o mundo.

A busca dos intertextos e interdiscursos teve por critério a progressão semântica dos temas musicais, de forma a propiciar o diálogo entre conhecimentos ideológicos e culturais, pois entende-se que a linha divisória entre cultura e ideologia pode ser traçada em cada contemporaneidade, porém, no que se refere às raízes históricas essa divisória é fluida.

Nesse sentido, a cultura sul-mato-grossense torna-se bastante complexa ao ser analisada, uma vez que há diversidade de fatores, que tipificam distinções das influências migratórias internas e externas, das diferenças regionais, sociais e étnicas, que resultam na formação de um povo com características específicas.

Em síntese, os intertextos analisados acima, trazem representados em língua valores e crenças genéricas presentes nos sul-mato-grossenses com relação ao papel do trem no Estado desde a sua inauguração à sua extinção. Demonstraram que o Trem do Pantanal de forma positiva foi de grande relevância para o desenvolvimento da região ao: garantir a segurança nacional; ao afugentar estrangeiros que já se haviam apossado de muitos hectares de terra; ao incentivar os investidores brasileiros a adquirir extensas áreas para instalação de fazendas e contribuir de forma efetiva na fixação de povoado e no crescimento demográfico assim como na formação de cidades ao longo dos trilhos

Com relação ao Governo Federal no início do século, serviu para que as autoridades pudessem vigiar fronteiras e estabelecer objetivos estratégicos e econômicos além de ser responsável pelo escoamento dos produtos da região e pelo transporte de produtos industrializados importados ao ligar o interior ao porto de Santos mantendo estreita ligação com o mercado paulista.

Com relação ao nosso estado, introduziu novos pontos finais para as comitivas, encurtando trajetos para a venda do gado além de simbolizar uma fase histórica ligada à própria formação do estado do Mato Grosso do Sul.

---

**Resumo:** Este trabalho é parte da tese de doutorado intitulada: Linguagem e Discurso nas crenças culturais sul-pantaneiras e a autora é ligada ao Mestrado e Desenvolvimento Local que tem como linha de pesquisa: O Sagrado e o Místico da fé no contexto de Territorialidade. Fundamenta-se na vertente sócio-cognitiva, proposta por Van Dijk (1988) procurando estabelecer uma inter-relação entre as estruturas discursivas, os contextos locais, sociais e globais e as representações mentais socialmente adquiridas. Objetiva contribuir com os estudos discursivos da cultura brasileira e examinar por meio de expressões verbais presentes em textos lingüísticos, letras musicais sul-pantaneiras a partir de um texto-base "Trem do Pantanal" e pela inserção de intertextos e interdiscursos. Os resultados obtidos das análises indicam que os intertextos musicais mostram-se adequados para o tratamento dos valores culturais regionais assim como os intertextos de História e Etnografia.

**Palavras-chave:** Análise do discurso. Estrutura do Discurso. Cultura. Intertextos.

**Abstract:** This work is part of the doctoral thesis entitled: Speech Language and cultural beliefs in South Pantanal and the author is linked to the Master and Local Development whose line of research: The Sacred and the mystical faith in the context of territoriality. It is based on the present socio-cognitive, proposed by Van Dijk (1988) seeking to establish an inter-relationship between discursive structures, the local, social and global mental representations socially acquired. Aims to contribute to discourse studies of Brazilian culture and examined by means of verbal expressions present in linguistic texts, music lyrics South Pantanal from a text-based "Trem do Pantanal" and inserting intertexts and interdiscourse. The results of the analysis indicate that the intertexts music prove to be adequate for the treatment of regional cultural values as well as the intertexts of History and Ethnography.

**Keywords:** Discourse analysis. Discursive structures. Culture. Intertexts.

## Referências

- BARROS, Abílio Leite. Gente Pantaneira. Rio de Janeiro. Lacerda Editores, 1998.
- CORRÊA L. S. História e fronteira: o Sul de Mato Grosso. Campo Grande: UCDB, 1999.
- GOLDMAN, N. El Discurso como objeto de la História. Argentin: Hachette, 1989.
- HOBBSAWM, Eric. Sobre História. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOUAIS, Português no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1992.
- KRISTEVA, J. El Texto de la Novela. Barcelona: Lumen, 1981.
- LÉVI-STRAUSS, C. Antropologia Cultural. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.
- MAINGUENEAU, D. Novas Tendências em Análises do Discurso. Campinas: Pontes, 1989.
- NOGUEIRA Albana Xavier. Pantanal: homem e cultura. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.
- RODRIGUES, J. B. História de Mato Grosso do Sul. São Paulo: Editora do Escritor, 1993.
- SÁ ROSA, M. da Glória, DUNCAN I, Maria Menegazzo, I. Memórias da Arte em Mato Grosso do Sul: histórias de vida. Campo Grande: UFMS-1983.
- SANCHEZ, A. M. El relato de los hechos. Argentina: Beatriz Viterbo, 1992.

SILVEIRA, R.C.P. Identidade cultural do brasileiro a partir de crônicas nacionais. In: Norimar Júdice (org) Português: Língua estrangeira-leitura produção e avaliação de textos. Niterói, Intertexto, 2000.

VAN DIJK, T A. Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol.2, London: Sage Publications,1997.

\_\_\_\_\_. El discurso como interacción social-estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. trad. Española, Barcelona: Gedisa, 2000.

WEINGARTNER Alisolet dos Santos de. Movimento Divisionista no Mato Grosso do Sul Porto Alegre: Edições Est,1995.

LÉVI-STRAUSS, Claude. (1972). Antropologia Cultural. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

TONELLI, N. C. Brasil, Paraguai, Bolívia: encruzilhada cultural no Estado de Mato Grosso do Sul. Revista Arca, nº 10. Campo Grande, MS, 2000.

#### Referencias CD

BOAVENTURA, J. Rio dos Tuiuiús. Intérprete: Boaventura. In: Bles e Sonhos no Rio dos Tuiuiús. Manaus. Lei de Incentivo à Cultura. 2002. Faixa 16.

ESPINDOLA, Celito, ESPINDOLA. Geraldo. Pelo Rádio. Intérprete: Celito Espíndola. In: Celito Espíndola. Manaus. Paraboxx Musical. 1996. Faixa 3.

ROCA, G. R. & SIMÕES, P. Trem do Pantanal. Intérprete: Almir Sater. In: Pantanal 2000. Ceará, Sauá, 2000. Faixa 1.

Recebido em setembro de 2009

Aprovado em outubro de 2009



# RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULHO DE 2008 a DEZEMBRO DE 2008

---

### **O Som que Vem da Escola: as Bandas e as Fanfarras Escolares em Campo Grande/MS (1997 a 2008)**

Autor: Nilceia da Silveira Protásio Campos  
Data da defesa: 01/12/2008 - nº de páginas: 252  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Eurize Caldas Pessanha – UFMS  
Linha de pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares  
Comissão Julgadora:  
Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Alda Junqueira Marin  
Prof. Dr. Décio Gatti Júnior  
Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva  
Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Sílvia Helena Andrade de Brito

**Resumo:** Tomando as corporações musicais escolares como elementos importantes na constituição da forma e da cultura escolar, esta pesquisa, concluída em 2008, teve como objetivo analisar as funções das bandas e fanfarras escolares em Campo Grande/MS; identificar os sentidos desses grupos e os aprendizados adquiridos; e compreender suas configurações no contexto da escola, relacionando a prática desses grupos com a forma escolar. Para isso, foram analisadas bandas de três escolas: Escola Municipal Licurgo de Oliveira Bastos, Escola Estadual Amando de Oliveira e Colégio Salesiano Dom Bosco. Como pesquisa etnográfica, as técnicas utilizadas consistiram em observação direta, entrevistas e aplicação de questionários. A observação direta dos ensaios possibilitou a elaboração de um “diário de campo”, do qual constam as orientações do regente, as circunstâncias gerais em que aconteceram os ensaios, bem como aspectos ligados à execução do repertório. Por meio das entrevistas

com regentes, diretores e pessoas ligadas ao poder público local, buscou compreender os mecanismos de formação e sustentação desses grupos. Questionários foram aplicados aos participantes e não participantes das corporações no sentido de investigar as motivações e as relações estabelecidas entre a banda, a escola em que está inserida e a prática musical. Resultados apontam que as corporações escolares são formadas não apenas por alunos da escola, mas por pessoas da comunidade. Motivados pela socialização, pelo amor à música e por anseios individuais, o grupo provê meios e recursos financeiros para a continuidade do trabalho. As apresentações públicas e as competições justificam a existência desses grupos, que privilegiam um repertório eclético e de gosto popular, fazendo com que seus integrantes adquiram um conhecimento musical restrito à execução instrumental. Os aspectos extramusicais apontam para a ênfase na disciplina e para a imagem institucional.

**Palavras-chave:** bandas e fanfarras; forma escolar; cultura escola

---

## **A Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos nas Propostas Curriculares do Ensino Fundamental, no Brasil e em Mato Grosso do Sul, 2000 e 2003**

Autor: Marcia Proescholdt Wilhelms

Data da defesa: 04/08/2008 - nº de páginas: 130

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>a</sup> Maria Emília Borges Daniel (UFMS)

Linha de pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares

Comissão Julgadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>a</sup> Sílvia Helena Andrade de Brito (UFMS)

Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)

**Resumo:** Este trabalho interessa-se pelo estudo das propostas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. Em primeiro lugar pela necessidade existente de estudos que possam contribuir nas ações pedagógicas das escolas. Em segundo lugar pela intenção de investigar como o ensino de Língua Portuguesa foi concebido nos documentos oficiais do Ministério da Educação — MEC para subsidiar o trabalho das Secretarias de Estado de Educação em atividades de orientação e formação continuada aos professores dessa modalidade de ensino e na elaboração das propostas pedagógicas escolares. Dentro da amplitude desse tema, o presente trabalho teve por objetivo configurar o ensino da disciplina Língua Portuguesa para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas Propostas Curriculares para o 1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental. Para a realização desse propósito defini como recorte temporal o período compreendido da década de 1990 a 2003. Os documentos referenciadores selecionados para análise e discussão são constituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, de 2000; as Propostas Curriculares correspondentes ao 1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental (2000 e 2001, respectivamente) e o Projeto do Curso de EJA, etapa do Ensino Fundamental (2003), para a rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. O corpus da pesquisa consistiu em levantar um breve resgate histórico sobre a EJA com a abordagem do suporte legal que direcionou o percurso e as peculiaridades do alunado dessa modalidade, uma historicização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com ênfase na importância do domínio da língua na participação dos indivíduos em sociedade, as concepções de linguagem, norteadoras para a elaboração do currículo para essa disciplina e modalidade, abordagens essas como subsídio de análise das proposições para o ensino de Língua Portuguesa, por meio dos documentos selecionados. Os resultados da análise apontaram que o eixo condutor das Propostas Curriculares e do Projeto do Curso de EJA/MS está baseado nas práticas de linguagem oral, linguagem escrita e análise linguística, elementos presentes na relação dos conteúdos apresentados.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Disciplina Língua Portuguesa; Língua Portuguesa.

---

## A Educação de Surdos em Cacoal/RO: um Encontro com a Realidade

Autor: Aparecida de Fatima Gavioli

Data da defesa: 04/08/2009 - nº de páginas: 102

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>a</sup> Maria Emília Borges Daniel (UFMS)

Linha de pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares

Comissão Julgadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>a</sup> Alexandra Ayach Anache

Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi configurar, na perspectiva da inclusão, a educação dos alunos surdos na Escola-Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, em Cacoal, Rondônia, no período de 2006 a 2007, tendo como eixo articulador a caracterização do ensino nela ministrado, em linhas gerais, como “ensino integrado”, com foco na frequência do aluno surdo na escola-pólo, ou na escolarização de surdos centrada nas possibilidades de inclusão do aluno surdo que frequenta a escola-pólo. A investigação teve uma abordagem predominantemente qualitativa, fundamentada na pesquisa bibliográfica e eletrônica da base teórica, bem como na análise documental, assim como no contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação envolvidos no trabalho intensivo da pesquisa de campo, com aplicação de questionários e realização de entrevistas com alunos surdos, alunos ouvintes, professores das salas regulares e da Sala de Apoio Pedagógico, e com a Coordenadora do Ensino Especial da Secretaria de Educação de Rondônia. Os resultados da pesquisa indicam que a Escola-Pólo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira ainda não promove, de forma satisfatória, a inclusão configurada nos documentos oficiais relativos à Educação de Surdos. Até porque o aluno surdo, matriculado na escola, não encontra, nem nas salas regulares nem na Sala de Apoio Pedagógico, condições adequadas para sua efetiva participação no processo de aprendizagem. O aluno surdo é incluído na escola, no que tange ao relacionamento com os alunos ouvintes, passando, portanto, por um processo de inclusão social, mas não de inclusão escolar. Nessas condições, caracteriza-se, nessa escola-pólo, em linhas gerais, um ensino integrado, pois, apesar de estarem frequentando as aulas na sala regular, os alunos surdos ainda não conseguem aprender eficazmente.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Educação de surdos, escolarização do aluno surdo.

---

## A Apropriação da Cultura no Processo Educativo: a Constituição do Sujeito em Manoel de Barros e Mario Quintana

Autor: Maria Alice Alves da Motta

Data da defesa: 15/08/2008 - nº de páginas: 206

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>a</sup> Sonia da Cunha Urt (UFMS)

Linha de pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente

Comissão Julgadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>a</sup> Maria Tereza Assunção de Freitas

Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>a</sup> Jacira Helena do Valle Pereira

Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>a</sup> Maria Emília Borges Daniel

**Resumo:** A forma como se concebe o sujeito e sua constituição tem implicações significativas para a Educação. Nesse sentido, esta investigação objetiva desvelar a constituição do sujeito no processo de apropriação da Cultura nas relações educativas e sua expressão na obra poética de Manoel de Barros e Mano Quintana. Trata-se de um estudo de análise documental, de natureza qualitativa. O referencial teórico-metodológico adotado foi a abordagem histórico-cultural da Psicologia, representada por Lev Vigotski e seus seguidores. Estabeleceu-se interlocução com o conceito de dialogia de Mikhail Bakhtin e outros pontos de suas teorizações que guardam proximidade com o referencial teórico da Psicologia histórico-cultural. Os procedimentos metodológicos iniciaram-se com a leitura da obra dos dois poetas tia integra. Posteriormente foram selecionados aqueles textos que evidenciassem

processos educativos formais e informais. O recorte da pesquisa foi composto de 37 textos de Manoel de Barros e 53 de Mano Quintana, abrangendo crônicas, poemas, epígrafes e outras formas, dispersos em obras diversas. Os textos analisados foram categorizados por temáticas e, posteriormente, agrupados em três eixos, a saber: EU e o outro, EU e o aprender e Eu e a sociedade. No primeiro eixo foram inseridos os textos cuja temática remetia ao desenvolvimento, tais como: nascimento, conversão do signo, linguagem e pensamento, sentido e significado, memória, imaginação e faz-de-conta e, por fim, brincadeiras e jogos. No segundo eixo foram agrupados os textos relativos à aprendizagem: valores e regras e a temática escola, dentro da qual se inseriram conceitos espontâneos e conceitos científicos, leitura e escrita, professor e aluno e currículo e metodologia. O terceiro eixo descreveu o contexto histórico-social em que a constituição do sujeito ocorre. A esse eixo foram destinados os textos com as temáticas alienação e automação, evolução e destruição, além de padronização e singularidade. O entrelaçamento entre os três eixos possibilitou revelar a constituição do sujeito na obra dos autores selecionados. Evidenciou-se que está presente na poesia de Manoel de Barros e Mano Quintana um sujeito concreto, datado, localizado historicamente e geograficamente e que se constitui nas relações sociais e dialógicas. O papel do outro como detentor das significações da Cultura é expresso por ambos os poetas, assim como a apropriação da linguagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento das demais funções superiores. Nas poesias selecionadas, foi possível destacar o papel da atividade na constituição do sujeito. Os autores retratam situações referentes à Escola e descrevem uma escola monológica, em que o discurso do aluno não é ouvido. Em algumas passagens, podem-se identificar experiências positivas reveladas pelas marcas deixadas por determinados professores. A crítica à padronização e massificação do sujeito na sociedade é outro aspecto manifestado. Além desses achados, evidenciou-se a poesia como possibilidade de autoconhecimento e aprimoramento da subjetividade, o que aponta a obra poética como importante recurso para formação de professores e alunos.

**Palavras-chave:** Constituição do sujeito. Desenvolvimento. Aprendizagem. Psicologia histórico-cultural. Poesia.

---

## A Álgebra nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental: uma Análise Praxeológica

Autor: Rosane Corsini Silva Nogueira  
Data da defesa: 21/08/2008 n.º de páginas: 126  
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Marilena Bittar – UFMS  
Linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática  
Comissão Julgadora:  
Prof. Dr. Marcelo Câmara dos Santos  
Prof. Dr. Luiz Carlos Pais

**Resumo:** O objetivo dessa pesquisa é caracterizar a introdução formal da Álgebra nos livros didáticos brasileiros do Ensino Fundamental. Para tanto, analisamos três coleções do 7º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista a introdução da Álgebra ocorre nesse momento. Como referencial teórico e metodológico utilizamos a Teoria Antropológica do Didático (TAD). Ao analisarmos os livros selecionados, realizamos o estudo das Organizações Matemática e Didática, e posteriormente confrontamos os dados obtidos nas organizações mencionadas. Dentre os resultados encontrados destacamos que todos os tipos de tarefas principais, que se referem à resolução de equações, figuram, de certo modo, nas três coleções analisadas, ou seja, mesmo que o enunciado não proponha a resolução da equação, elas aparecem com outros objetivos como encontrar expressões equivalentes ou verificar se certo valor torna verdadeiro ou não a sentença dada. Dentre as técnicas principais, a que faz a analogia com a balança em equilíbrio e oportuniza o desenvolvimento do raciocínio algébrico está presente nos três manuais analisados. Percebemos que a escolha por trabalhar a resolução de equações e apresentar as Equações do 1º grau por meio da resolução de situações problema é comum na introdução da Álgebra no Ensino Fundamental. Além disso, dentre os tipos de tarefas auxiliares a que demanda a transcrição da linguagem natural para a linguagem algébrica tem uma representatividade notável em todos os manuais, o que indica que este procedimento é bastante valorizado na educação algébrica.

**Palavras-chave:** Álgebra, livros didáticos, organização matemática, organização didática.

---

## A Cultura da Criança Quilombola: Leitura Referenciada em Estudo, Relatos Orais e Imagens

Autor: Arilma Maria de Almeida Spindola  
Data da defesa: 22/08/2008 - nº de páginas: 118  
Orientadora: Profª Drª Jucimara Rojas - UFMS  
Linha de pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente  
Comissão Julgadora:  
Profª Drª Fabiany de Cássia Tavares - UFMS  
Profª Drª Ivone Garcia Barbosa – UFG

**Resumo:** Esta pesquisa sobre “A cultura da criança quilombola: leitura referenciada em estudos, relatos orais e imagens”, teve por objetivo compreender os processos e produtos das culturas infantis, resgatados nos contextos de vida das crianças das comunidades afro-descendentes de Furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte. Para seu desenvolvimento, partimos dos questionamentos: existem culturas infantis constituídas entre as crianças quilombolas, de Furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte? Por quais processos e produtos essas culturas se expressam? As estratégias utilizadas sustentam-se nos pressupostos da investigação qualitativa, e o percurso metodológico escolhido para seu desenvolvimento foi pautado na revisão da literatura, em estudos teóricos, registros de relatos orais, fotográficos e em observações dos processos vivenciais das crianças quilombolas e seus familiares. Esta investigação, fundamenta-se nos construtos teóricos da sociologia da infância, que reconhece a criança como ator social e sujeito histórico, portador e produtor de cultura, Uma vez que as comunidades estudadas revelaram que é no relacionamento adulto/criança inseridos em seu contexto social que são estabelecidas as relações que lhes permitem construir e reconstruir seus processos culturais e educativos. O contexto da pesquisa perfaz as comunidades de Furnas do Dionísio, no município de Jaraguari, e de Furnas da Boa Sorte, em Corguinho, no Estado de Mato Grosso do Sul. Vários autores subsidiaram o desenvolvimento desta pesquisa, oferecendo os elementos teóricos para as reflexões realizadas ao longo do texto e para o desencadeamento das análises feitas com base nos dados coletados. Dentre eles, destacamos Demartini (2002), Chauí (1989) Farias (2005), Quinteiro (2002) e Galzerani (2002), Kramer (1996) e Sarmento (1997, 2003, 2004, 2005), Jeveau (1997), Corsaro(2005), Mollo-Bouvier (1994). O estudo realizado possibilitou-nos identificar aspectos das culturas das crianças quilombolas, sujeitos do estudo. O trabalho parte do pressuposto de que o reconhecimento das manifestações e expressões culturais presentes nas brincadeiras, causos, histórias contadas, canções e danças, contribuem para a valorização e preservação do universo cultural dessas comunidades. A pesquisa permitiu-nos assimilar elementos importantes para a compreensão das diversas concepções de infância no âmbito da educação e da cultura, no cotidiano e nas relações sociais que se estabelecem em comunidades quilombolas, entre crianças de uma mesma idade, entre crianças de idades diferentes, e entre elas e os adultos. Constatamos, ainda, que as crianças vivem processos culturais vinculados aos seus familiares, muitos dos quais passados de geração para geração. No entanto, não há mecanismos sociais próprios de preservação de suas culturas, desse modo trabalhos de investigação são imprescindíveis para o registro e preservação da cultura.

**Palavras-chave:** Culturas infantis; Infância; Criança quilombola.

---

## O Estudo da Normalização das Condutas: a Educação e o Trabalho em Unidades Penais

Autor: Livia Moreira Quintana Cabral  
Data da defesa: 20/09/2008 - nº de páginas: 183  
Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS  
Linha de pesquisa: Educação e trabalho  
Comissão Julgadora:  
Profª. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra.  
Profª. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório.

**Resumo:** Com o objetivo de analisar os dispositivos governamentais, os discursos e as práticas educacionais e laborais em unidades penais, na possível relação de produção de condutas e indivíduos, o estudo, por meio da reflexão da razão governamental dos pressupostos foucaultianos, realizou investigações das relações saber-

poder; poderdisciplina; saber-produção do verdadeiro, na apreensão do personagem do vadio para referendar as análises. Pela arqueogenealogia foi possível analisar os dispositivos do verdadeiro e do falso, instituídos em discursos expressos em dissertações e teses, políticas e leis – estaduais e federais – que, na perspectiva de realizar a ressocialização e a remissão do indivíduo preso, alojam, em programas educacionais e laborais, a disciplinarização, a normalização e a regulamentação dos corpos, como fixadores de condutas na visibilidade biopolítica do poder. Pesquisados os discursos em web sites – como distribuidoras e facilitadoras deles – sobre as disposições de homens e mulheres encarcerados, esses estudos compõem uma vasta rede de saber que firmam um perfil normalizador às condutas dos indivíduos presos, reatualizam formas de governo e reelaboram sutis enunciados de racismo, na trama pedagógica e profissional à ressocialização. Manifesto em concepções positivas do direito ocorre e esses discursos corroboram a captura desses indivíduos às produtividades do poder. Assim, a educação e o trabalho postos a validarem essas verdades acabam por exercer um tratamento das condutas – docilização –, sujeição e a produção de indivíduos que, postos em uma estética da anormalidade, são demarcados, criados, reinventados e reforçados a satisfazer a dominação e o ritualizado controle da biopolítica.

**Palavras-chave:** Indivíduos encarcerados. Normalização. Sujeição. Unidades penais.

---

## Os discursos da inclusão escolar no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul (1998 – 2008)

Autor: Sérgio Roberto Jorge Alves

Data da defesa: 24/10/2008 - nº de páginas: 95

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório -- UFMS

Linha de pesquisa: Educação e Trabalho

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Soraia Napoleão de Freitas

Profa. Dra. Maria Dilnéia Espindola Fernandes

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache

**Resumo:** Este trabalho tem como sustentação os resultados colhidos na pesquisa: “Os Discursos da Inclusão Escolar no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul (1998-2008)”, com financiamento pelo PROESP/CAPES, vinculado ao Grupo de Estudos Acadêmicos nos Referenciais Foucaultianos-GEIARF na linha de Pesquisa Educação e Trabalho do Programa de Pós Graduação em Educação- Curso Mestrado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tendo com objetivo analisar os discursos da inclusão e seus conceitos coadjuvantes. Utilizou-se de análise documental acerca das regulamentações internacionais, nacionais e locais e que remetem ao tema inclusão escolar, no período compreendido entre 1998 a 2008. Foram mapeados vinte e sete artigos de autores sobre a temática, seis Declarações internacionais, duas Convenções internacionais e uma Conferência sobre a inclusão. Frente à complexidade do tema discurso da inclusão, podemos afirmar desde já que estes discursos são resultados de atos humanos, que em cada etapa da história têm se apresentado de forma latente e apaziguadora das tensões sociais. Nesse sentido, verifica-se que o discurso da inclusão apóia-se sobre outros sistemas e dispositivos de exclusão, logo, falar de inclusão requer partir para seu outro extremo, a exclusão, pois, é dela que são oriundas as mais diferentes estratégias institucionais de controle e vigilância dos indivíduos. É importante dizer que o discurso da inclusão é produzido por orientações coletivas, reforçadas não somente em regulamentações oficiais, mas também por diferentes práticas sociais que enfatizam ações discriminativas e segregadoras. Daí, esse discurso não poder ser entendido separadamente destas práticas, explicitadas em suas diferentes correlações de forças e contradições.

**Palavras-chaves:** Discurso; Inclusão; Educação.

---

## Da educação especial à (re)invenção da escola para todos: exclusão, inclusão escolar e educação inclusiva [1994-2008]

Autor: Suely Miranda Mônaco

Data da defesa: 31/10/2008 - nº de páginas: 106

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS

Linha de pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares  
Comissão Julgadora:  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Geovana Lunardi Mendonça Mendes  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Alexandra Ayach Anachee

**Resumo:** Este estudo objetiva, de forma geral, investigar porque a escola para todos parece estar sendo tratada como política predominantemente restrita aos indivíduos com deficiências, distúrbios e problemas, anteriormente tratados pela educação especial. Em âmbito mais específico, analisar a escola para todos, nesse momento da história, buscando as interpretações que dão a inclusão escolar como uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os “alunos com necessidades educativas especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva. Diante disso, apresenta como recorte temporal os anos de 1990 a 2008, por reinventarem os discursos e as propostas de uma Escola para Todos, a partir das reformas educacionais da Educação Especial e seus paradigmas, bem como da política de Educação Inclusiva desencadeada na década de 1990. Para tanto, fundamentados em concepções críticodialéticas, utilizamos a abordagem qualitativa, para dar forma aos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica para dar suporte teórico às áreas de discussões envolvidas; análise documental organizada a partir do levantamento dos dispositivos legais vigentes nas Legislação Nacional e Declarações Internacionais. Refletindo sobre a problemática do desenho para a implantação e a regulamentação da Escola para Todos, percebe-se que há um desafio coletivo posto à sociedade: não um desafio único a ser superado, ou um modelo único a ser implantado. É preciso pensar a escola como um lugar eminente de ensino, da criação de conhecimentos e entender que ela deve estar atenta ao sentido educacional e quanto ao seu significado estrito de formadora de cidadãos.

**Palavras-chave:** Escola para Todos; Inclusão Escolar; Educação Especial; Escolarização.

---

## As Salas de Tecnol Educacionais: Modos de “Ensinar” e de “Aprender” como Traduções de Cultura Escolar

Autor: Cláudia Natália Saes Quiles  
Data da defesa: 01/12/2008 - nº de páginas: 208  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>ª</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS  
Linha de pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares  
Comissão Julgadora:  
Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>ª</sup> Alda Junqueira Marin  
Prof<sup>ª</sup>. Dr. <sup>ª</sup> Shirley takeko gobara

**Resumo:** Considerando as tecnologias e as mudanças que elas acarretam no mundo, faz-se necessário pensar em uma escola que forme cidadãos capazes de lidar com o avanço tecnológico, participando dele e de suas conseqüências. Essa capacidade se forja não só por meio do conhecimento das tecnologias existentes, mas pelo contato com elas e pela análise crítica de sua utilização e de suas linguagens. Esta pesquisa objetiva apresentar estudo sobre os usos das Salas de Tecnologias Educacionais (STE) pelos professores e alunos dos anos iniciais, do ensino fundamental, a partir dos seus modos de “ensinar” e de “aprender” como traduções de cultura escolar. Para tanto, elege três eixos articuladores, a saber: o espaço escolar, o tempo escolar e as práticas vivenciadas nesses ambientes. Diante disso, apresenta como hipótese que o uso do computador no âmbito escolar estrutura novas formas de relações entre os grupos envolvidos no processo educacional e a inserção do computador na escola determina a produção de uma nova cultura escolar. Assim, estudou-se, no decorrer do ano de 2007, duas dessas salas em duas escolas estaduais da rede pública da cidade de Dourados (MS). Quanto ao desenho metodológico a pesquisa cruza os procedimentos do estudo bibliográfico-documental, do estudo comparado e da pesquisa etnográfica, por permitirem a compreensão dinâmica da relação entre as escolas, suas salas de tecnologia educacional, com seus espaços, tempos e usos. Em conclusão o estudo aponta que a introdução de computadores na escola provocou mudanças tanto no contexto escolar como no social, perpassando assim o processo de construção da cultura escolar. Algumas dessas modificações apontam para os seguintes desdobramentos: a criação de um novo espaço dentro do ambiente escolar aliado as prerrogativas do tempo físico, subjetivo e virtual, na instituição de novas formas de “aprender” e de “ensinar”, propiciadas pelo uso do computador.

**Palavras-chaves:** Educação e Tecnologia - Cultura Escolar — Espaço e Tempo - Práticas

---

## Educação Profissional e Politecnia no Brasil (1930-1980)

Autor: Hilton Gomes Pereira

Data da defesa: 02/12/2008 - nº de páginas: 147

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Inara Barbosa Leão – UFMS

Linha de pesquisa: Educação e Trabalho

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Cecília Pescatore Alves

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

**Resumo:** A presente pesquisa tem por objeto compreender a relação entre Politecnia e Educação Profissional, no Brasil, de 1930 – 1980. Parte-se do pressuposto de que há na sociedade, percepções diferenciadas sobre a Educação Profissional. De um lado, educadores e pesquisadores sociais vêem nela caráter alienante e limitador das possibilidades de emancipação dos trabalhadores enquanto classe dominada. De outro, segmentos sociais atribuem-lhe condição de elemento essencial na conquista do emprego. O referencial teórico analisado mostrou que ainda perdura no Brasil a separação entre os ramos propedêutico e técnico-profissionalizante da Educação de Nível Médio, muito embora existam indicações apontando para outra natureza de Educação. Nessa perspectiva, a Politecnia representa o elemento de superação da dualidade educacional, não havendo razões concretas para a sua não aplicação, inclusive, no Estado de Rondônia. Percebe-se ainda, que o trabalho continua possuidor do caráter ontológico e mantenedor do estatuto de centralidade nas relações sociais constituídas no interior do processo produtivo. Da mesma forma, o seu princípio educativo é elemento estruturante da proposta pedagógica da Escola de Nível Médio única, integrada e Politécnica. Essa escola é o local no qual o conhecimento socialmente constituído pelos trabalhadores deverá ser apropriado e distribuído igualmente a todos. Para isso, deve considerar as condições de vida e trabalho vigentes na sociedade, não se submetendo à imediatividade do mercado de trabalho, sem contudo, desconsiderá-lo como realidade concreta da qual o trabalhador, deve retirar os bens materiais necessários à satisfação de suas necessidades: materiais, culturais, sociais, estéticas, simbólicas, lúdicas e afetivas.

**Palavras Chaves:** Educação Profissional; Trabalho; Politecnia.

---

## A avaliação institucional como política pública no campo da educação e o curso de direito do CEULJI - ULBRA – Ji-Paraná/RO (1995-2004)

Autor: Claudia Marina Barcasse Moretto Alves

Data da defesa: 15/12/2008 - nº de páginas: 98

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

Linha de pesquisa: Estado e políticas públicas de educação

Comissão Julgadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Regina Tereza Cestari de Oliveira

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

**Resumo:** Este trabalho está inserido na linha de pesquisa “Estado e Políticas Públicas de Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O objeto deste estudo é a avaliação institucional do Curso de Direito do Centro Universitário Luterano, localizado na cidade de Ji-Paraná, estado de Rondônia, no período de 1995 a 2004. O objetivo geral da pesquisa foi apresentar o que era a avaliação institucional naquele momento histórico no Curso de Direito do CEULJI/ULBRA/Ji-Paraná, e qual o papel que ela desempenhou sobre aquele curso, bem como sua relação com as políticas educacionais desenvolvidas entre os anos 1995 a 2004. Para a realização deste trabalho, o caminho seguido foi o da pesquisa histórico-bibliográfica e documental, bem como de legislação. Também foram aplicados questionários a docentes da instituição, visando obter informações complementares sobre a temática. Concluindo, o trabalho demonstrou que a avaliação institucional era um dos meios que o governo federal utilizou entre a segunda metade dos anos 1990 e a primeira metade dos anos 2000 para normatizar as instituições de ensino superior. Por essa razão, o Curso de Direito do CEULJI que, no início desse

período realizava uma avaliação não formal, pois, inclusive, não existia uma comissão específica para tratar desse assunto, adaptou-se à dinâmica avaliativa, chegando nos anos 2000 a cumprir todas as formalidades exigidas pelo processo avaliativo. Outros dados, contudo, demonstraram que cumprir as exigências formais exigidas pelo Estado não garantiu ao curso a implantação de todas as mudanças exigidas para seu melhor funcionamento, inclusive aquelas que foram sendo incorporadas, graças ao processo avaliativo, em seu projeto pedagógico.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas de Educação; Educação Superior; Avaliação Institucional

---

## A prática educativa do conselho tutelar: uma abordagem no município de Ouro Preto do Oeste/RO de 2001 a 2007

Autor: Oscar Francisco Alves Junior

Data da defesa: 15/12/2008 - nº de páginas: 215

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Maria Dilnéia Espíndola Fernandes – UFMS

Linha de pesquisa: Estado e políticas públicas de educação

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Regina Tereza Cestari de Oliveira

**Resumo:** Este trabalho insere-se na linha de pesquisa “Estado e Políticas Públicas de Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O objetivo deste estudo foi investigar a prática educativa do Conselho Tutelar no município de Ouro Preto do Oeste no estado de Rondônia no período de 2001 a 2007. Para tanto se utilizou de pesquisa bibliográfica, documental, bem como da legislação em âmbito federal, estadual e municipal. Também se utilizou na construção do campo empírico da técnica de entrevistas e análise das atas de reuniões administrativas e das atas dos casos atendidos pelo Conselho Tutelar. O trabalho demonstrou que em razão do controle social exercido pelo Conselho, ainda que não de forma intencional, tais conselheiros vêm exercendo uma prática educativa no sentido de garantir direitos de cidadania em razão de fomentar a participação e interação social na tomada de decisões de forma coletiva.

**Palavras-Chave:** Política Educacional, Conselho Tutelar do município de Ouro Preto do Oeste, Educação Básica

## Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5, margem 2,5 cm através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

### Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

#### InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdu / CCHS / UFMS

Campus da UFMS - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-1716

e-mail: intermeio\_ppgedu@nin.ufms.br

revistaintermeio@hotmail.com

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / CCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7616 / 3345-7618

e-mail: fabiany@uol.com.br



