

MARÍA SYLVIA CARDOSO CARNEIRO

**ALUNOS CONSIDERADOS PORTADORES DE
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO REGULAR:
INTEGRAÇÃO OU EXCLUSÃO?**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação à Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e co-orientação da MSc. Silvia Zanatta Da Ros.

Florianópolis

Novembro de 1996



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

“ALUNOS CONSIDERADOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO REGULAR: INTEGRAÇÃO OU EXCLUSÃO?”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 23/08/96

Profa. Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira-USPSP (Orientadora)

Profa. Dra. Carmen Sylvia de Arruda Andaló (Examinadora)

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno-PUCSP (Examinador)

Profa. Dra. Leda Scheibe (Suplente)

MARIA SYLVIA CARDOSO CARNEIRO

Florianópolis, Santa Catarina, agosto de 1996.

AGRADECIMENTOS

A Rafael e sua família que, expondo um pouco de suas vidas, contribuíram significativamente para a realização deste trabalho.

A todos os educadores que, com seus depoimentos, enriqueceram e ajudaram a desvendar a trama de acontecimentos da vida escolar de Rafael.

Às instituições de ensino regular e especial que abriram suas portas, facilitando o trabalho de análise de documentos escolares essenciais para a compreensão da trajetória escolar de Rafael.

Aos colegas que acompanharam mais de perto a caminhada de elaboração desta dissertação, em especial Andréa, Francisca, Maria Helena e Rosalba, pelos valiosos momentos de discussão e de paciente leitura.

Ao Beto, companheiro de momentos importantes e grande incentivador deste trabalho.

Às orientadoras Zilma e Silvia, pela dedicação, seriedade e presença constantes em todos os momentos da elaboração conjunta e partilhada desta dissertação.

RESUMO

A discussão sobre a integração escolar de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais tem se intensificado nestas duas últimas décadas no Brasil. Envolve questões tais como as diferentes concepções de deficiência e com ela todo o problema de sua avaliação, diagnóstico e prognóstico. Quem pode ser considerado deficiente? Até que ponto se pode determinar um prognóstico de desenvolvimento? Qual o melhor sistema de ensino para a educação de indivíduos considerados portadores de necessidades educativas especiais?

É a partir destas questões que discuto o processo de integração de alunos considerados “especiais” às redes regulares de ensino. O processo de *integração* ao qual me refiro pressupõe, além do acesso à matrícula e à participação em todas as atividades escolares, a possibilidade de êxito nestas atividades.

O objetivo da presente dissertação é fazer uma análise crítica do processo de integração de Rafael, um aluno considerado portador de necessidades educativas especiais, na rede municipal de ensino de Florianópolis. A partir de interações com sua turma em diferentes atividades escolares, entrevistas com Rafael e sua família, professores e outros profissionais, além da pesquisa em documentos escolares, consegui recuperar o histórico escolar de Rafael, buscando sua trajetória da instituição especial à escola regular.

Sem ter a pretensão de generalizar conclusões a partir da situação de um aluno, a proposta é compreender, na especificidade da história apresentada e discutida no estudo de caso, a expressão das contradições do processo de integração de alunos considerados especiais no ensino regular. Desvelar os mecanismos utilizados pelas instituições para consolidar ou não a deficiência de Rafael possibilita uma compreensão maior sobre a polêmica discussão sobre as estratégias de integração, revelando também diferentes concepções de deficiência presentes no discurso e prática das instituições escolares, regulares ou especiais.

A ruptura destas práticas passa por uma nova postura pedagógica que compreenda as dificuldades na aprendizagem, os atrasos no desenvolvimento e mesmo as diferentes formas de deficiência enquanto construções sociais.

ABSTRACT

The discussion about the school integration of students who need special educational support have been intensified in the two last decades in Brasil. It involves issues such as the different conceptions of deficiency and the problem of its assessment, diagnosis and prognosis. Who can be considered deficient? To what extent can we determine a development prognosis? What is the best instruction system to educate people considered to carry special educational needs?

From these issues I discuss the integration process of the students considered "special" into the regular educational systems. The **integration** process to which I refer presupposes, besides the enrollment and the participation in all the school activities, the possibility of success in these activities.

The objective of this dissertation is to do a critical analysis of Rafael's integration process, a student considered to need special educational support, into the Florianópolis municipal educational system. From interactions with his group in different school activities, interviews with Rafael and his family, teachers and other professionals, besides the research in school documents, I managed to recuperate Rafael's school history and trajectory from the special to the regular school.

Without meaning to generalize conclusions from one student's situation, the proposal is to understand, in this specific case study, the contradictions found in the integration process of the students who need special educational support into the regular school. To disclose the mechanisms used by the institutions in order to consolidate or not Rafael's deficiency makes possible a larger understanding of the polemic discussion about the integration strategies, also revealing different conceptions of deficiency present in the speech and practice of the school institutions, regular or special.

The rupture of these practices passes through a new pedagogical attitude, which can perceive the learning difficulties, the development backwardness and even the different sorts of deficiencies while social constructions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 - DO ENSINO ESPECIAL AO ENSINO REGULAR: PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS CONSIDERADOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	14
1.1. Diferentes concepções de deficiência ao longo da história	15
1.2. A educação especial enquanto subsistema de ensino que consolida a exclusão	29
1.3. A integração de alunos considerados especiais nas redes regulares de ensino	34
1.4. A trajetória do sistema escolar público brasileiro: um sistema excludente.....	38
1.5. As diferentes concepções de fracasso escolar nas redes públicas de ensino no Brasil ..	53
1.6. A experiência pioneira de integração de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina	60
2 -AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM QUE EMBASAM UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA	69
3 - A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE RAFAEL DO ENSINO ESPECIAL AO ENSINO REGULAR	93
4 - REFLEXÕES A PARTIR DA HISTÓRIA DE RAFAEL	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a integração de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes regulares de ensino tem se intensificado nestas duas últimas décadas no Brasil. Trata-se de uma discussão polêmica que envolve questões tais como as diferentes concepções de deficiência e, com ela, todo o problema da avaliação, diagnóstico e prognóstico daqueles indivíduos que não correspondem à expectativa de normalidade colocada pelos padrões da sociedade. Quem pode ser considerado deficiente? Até que ponto se pode determinar um prognóstico de desenvolvimento? Qual o melhor sistema de ensino para a educação de indivíduos considerados deficientes, excepcionais ou portadores de necessidades educativas especiais? Dentro desta polêmica, que passa por discussões acerca do potencial de inteligência dos indivíduos, a categoria mais questionada é a dos considerados deficientes mentais. O que significa ser deficiente mental em uma sociedade de classes, que exige cada vez mais competência e capacidade de trabalho produtivo? Enquanto para outras categorias de deficiência parece haver alternativas que permitem transpor as barreiras colocadas pela limitação (próteses, equipamentos, língua de sinais, leitura labial, sistema Braille), para o deficiente mental fica a dúvida: será que ele compreende o que se passa a sua volta? Até que ponto pode desenvolver sua inteligência?

Essa discussão traz à tona também a questão da universalização e democratização do acesso à escolaridade da população de 7 a 14 anos, tal como é previsto na atual Constituição Federal. Embora o discurso oficial seja de garantir o direito à educação, a

realidade educacional no Brasil hoje ainda é de exclusão de significativa parcela da população desta faixa etária das redes públicas de ensino. M.H. PATTO (1993, p.2) aponta que, ao final da década de 70, apenas 64,7% da população de 7 a 14 anos estava matriculada no 1º grau. Em 1988, este índice subiu para 81% (MELLO, 1994, p.48). Portanto, o acesso à escolarização está praticamente universalizado. Porém, é preciso estar atento para os índices de reprovação e evasão nas redes públicas de ensino, principalmente nas séries iniciais: o índice de reprovação na passagem da 1ª para a 2ª série ainda está em torno de 50%. O índice mais alto de evasão escolar - 8% - está entre o quinto e sexto ano de permanência no sistema. A evasão escolar, portanto, se dá após várias repetências que desmotivam o aluno a permanecer na escola (MELLO, op.cit., p.49).

Assim, a reprovação e a evasão escolar nas redes públicas de ensino, especialmente nas séries iniciais, continuam merecendo atenção e reflexões que conduzam a uma superação do quadro atual, não só com o intuito de reduzir os índices de fracasso escolar, mas para garantir uma escola pública de qualidade.

Estas são questões que venho trabalhando desde o início de minha formação profissional. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina em 1984, sempre busquei, paralelamente às disciplinas curriculares, experiências que proporcionassem vivência com diferentes categorias de excluídos, que me permitissem compreender os mecanismos utilizados pela sociedade para a exclusão de indivíduos que não correspondem às suas expectativas.

Dentre estas experiências, destaco o Projeto Recrearte, cuja proposta era trabalhar com a expressão artística de crianças de bairros periféricos da Grande Florianópolis, além da formação de agentes nas comunidades (professores em sua maioria) que dessem continuidade ao trabalho. Porém, foi um estágio extracurricular, desenvolvido durante dois anos na creche da Serrinha - bairro vizinho à Universidade, que me despertou mais para estas questões. Ali convivi diretamente com candidatos à exclusão nos mais diferentes níveis, trabalhando com um grande número de famílias privadas de direitos básicos do cidadão: trabalho, alimentação, saúde e moradia. Ali convivi também com uma proposta sistematizada de intervenção

pedagógica, calcada na necessidade da pesquisa e da socialização do conhecimento produzido a partir das inúmeras experiências desenvolvidas.

Desta forma, comecei a compreender que, muito mais que intervenções isoladas, individualizadas, era premente compreender como se estruturavam aquelas famílias e em que medida elas expressavam as injustiças sociais tão evidentes no país. As intervenções pedagógicas, embora se dessem no âmbito da creche, ultrapassavam seus muros.

Toda uma visão de desenvolvimento humano, até então compreendido como um processo aparentemente neutro e previsível, que dependeria basicamente da maturação neurológica e das estimulações ambientais, caía por terra. Novos papéis profissionais se impunham. Até onde ia a ação pedagógica da creche? Qual era o papel dos profissionais que passavam a ter uma visão mais inteira da realidade social, que passavam a ver em cada brincadeira, em cada birra, em determinadas posturas assumidas pelas mães, a expressão de um modo de organização de vida?

Certamente foi essa experiência que me apontou um caminho de atuação profissional: o trabalho junto à educação se mostrou como uma das possibilidades de atuação preventiva, na medida em que se constitui num espaço de intervenções importantes que podem garantir a formação de cidadãos capazes de questionar a organização da sociedade.

Meu estágio de Psicologia Escolar, feito logo a seguir, pautou-se na experiência da Serrinha. Com base nos estudos lá desenvolvidos sobre as questões de aprendizagem e desenvolvimento, trabalhei com uma turma de 3ª série do 1º grau de uma escola da rede estadual, composta basicamente por multirrepetentes que, segundo as expectativas da escola, dificilmente chegariam à 4ª série. Foi importante vivenciar a resistência, por parte da escola e das famílias, em romper com o estigma da incapacidade, do fracasso. Pude compreender o quanto essa resistência reitera os rótulos, consolidando os papéis representados pelos diferentes personagens no palco da história da humanidade. Consolidando estes papéis, a escola não cumpre a sua função, que é a formação de cidadãos via apropriação, pelos alunos, do conhecimento historicamente produzido. Embora não admita, passa a formar exércitos de

fracassados. Começar a compreender os mecanismos que concretizam a exclusão me deixava inquieta e me instigou a buscar outras formas de atuação.

Móvida por esta busca é que retornei, em 1987, à Universidade para cursar Licenciatura em Psicologia. Nessa época, trabalhava na Delegacia do Ministério da Educação, atuando na análise de projetos municipais de educação pré-escolar. O caráter burocrático da Delegacia não permitia uma atuação além do limite de indicar ou não a aprovação de projetos para concessão de recursos públicos. Isso era muito pouco para alguém que queria acompanhar as discussões das diferentes abordagens sobre desenvolvimento humano e aprendizagem que pudessem apontar caminhos para um trabalho mais crítico e consistente. O curso de Licenciatura representou uma possibilidade de retomar essas discussões. Em 1990, ingressei no magistério público estadual como professora de Psicologia para o 2º grau, o que me possibilitou atuar diretamente com alunos, professores e demais profissionais da escola.

Nos anos de 1990 e 1991, fiz o curso de especialização **Fundamentos psicopedagógicos do ensino**, na Fundação Educacional de Criciúma - FUCRI. Durante esses dois anos, pude atualizar meus estudos sobre a produção do fracasso escolar. Trabalhei teoricamente a história das diferentes concepções de fracasso escolar na escola pública brasileira, na elaboração da monografia intitulada *O significado da reprovação para a criança na 1ª série do 1º grau*. Além disso, trabalhei também com o significado que as crianças dão aos rótulos a elas imprimidos, e da luta que travam na tentativa de superar o estigma de fracassados. Constatei que nesta luta, o papel do professor enquanto mediador é fundamental pois quando ele propõe a ruptura do estigma, o aluno percebe que tem um aliado importante. Quando, ao contrário, o professor contribui para a sedimentação do estigma - e esta é a situação mais comum - muito dificilmente o aluno encontra forças para resistir.

Nessa mesma época, iniciei meu trabalho junto ao Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano (NUCLEIND/CED/UFSC), cuja proposta era, naquele momento, o estudo do desenvolvimento humano, visando instrumentalizar a prática docente com uma visão de homem capaz de compreender a deficiência e outros estigmas de fracasso enquanto expressões da organização da sociedade. Os estudos desenvolvidos pelo NUCLEIND apontavam questionamentos acerca da produção da deficiência mental e do papel da Educação

Especial na consolidação deste e de outros estigmas de fracasso. Questionavam-se também as visões de desenvolvimento humano e aprendizagem presentes nas redes regulares de ensino e o quanto as práticas pedagógicas contribuíam para a produção do fracasso escolar.

Nos anos de 1992 e 1993, participei de projetos de extensão universitária, junto ao NUCLEIND, que tinham como objetivo central acompanhar a integração de “alunos especiais” na escola pública de ensino regular, a partir dos princípios teóricos de Feuerstein e Vygotski. Tal acompanhamento mostrou que, na prática, as escolas regulares da rede pública consideram-se despreparadas para atender os chamados “alunos especiais” ou aqueles ditos com “dificuldades de aprendizagem” ou, ainda, aqueles que abandonam a escola¹. De fato, no sistema de ensino existente, onde falta apoio financeiro, material e pedagógico, não se abre espaço para mais problemas, a não ser aqueles que são obrigados a atender por força da lei. É o caso da matrícula de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes de ensino, obrigatória na rede pública do Estado de Santa Catarina desde 1988. Concordando ou não, tendo ou não estrutura preparada para atender estes alunos, a escola não lhes pode negar matrícula. Porém, há ainda um preconceito muito forte em relação aos alunos considerados especiais.

Há um desconhecimento, por parte das escolas, acerca das manifestações de deficiência e do significado das chamadas “dificuldades de aprendizagem”. O “aluno especial” ainda é visto como uma pessoa que requer cuidados especiais em uma instituição especial. Esta visão desconsidera o quanto a segregação contribui para consolidar a deficiência. Pode-se afirmar que o desconhecimento de uma perspectiva histórica da questão da deficiência e que a considere para além da aparente incapacidade e limitações apontadas pelos diagnósticos e prognósticos tradicionais, parece fazer da segregação a única solução possível.^o

A partir de toda essa experiência, e vendo a necessidade de compreender mais profundamente como o pretense processo de integração se aproxima mais de um processo de exclusão, me propus a fazer uma análise crítica do processo de integração de um aluno considerado portador de necessidades educativas especiais na rede municipal de ensino de

¹ Nesse sentido, ver Relatórios de Projeto de Extensão do NUCLEIND/CED/UFSC, elaborados por GIRON, Maria Francisca R. & CARNEIRO, Maria Sylvia C. (1992 e 1993).

Florianópolis. Para tanto, convivi durante o primeiro semestre letivo de 1994 com uma turma de 1ª série de uma Escola Básica municipal, observando o cotidiano escolar de Rafael - um aluno com história de deficiência motora e mental, matriculado nesta turma.

Rafael tem em sua história de vida a marca da deficiência. Até os 10 anos de idade, tinha frequentado duas instituições de ensino especial, tendo sido considerado, em diferentes momentos, uma criança com **comprometimento mental e deficiente mental moderado**. Com diagnóstico de **paralisia cerebral ao nascer**, Rafael apresenta um comprometimento motor nos membros inferiores, necessitando de atendimento fisioterápico. Já caminhou com apoio, porém atualmente utiliza uma cadeira de rodas para se locomover. Outra seqüela da paralisia cerebral foi um atraso no desenvolvimento da linguagem, atualmente superado.

A partir de interações com a turma em diferentes atividades escolares, entrevistas com Rafael e sua família, professores e outros profissionais, além de pesquisa em documentos escolares, consegui recuperar seu histórico escolar, buscando refazer sua trajetória do ensino especial ao ensino regular. As visitas à casa de Rafael também se constituíram em momentos significativos para a compreensão de sua relação com a família e com a escola.

Sem ter a pretensão de generalizar conclusões a partir da situação de um aluno específico, a proposta foi compreender, na especificidade da história de Rafael, a expressão das contradições do processo de integração de alunos portadores de deficiência no ensino regular. Parti do pressuposto que desvelar os mecanismos utilizados pelas instituições para consolidar ou não a deficiência de Rafael possibilitaria uma compreensão maior sobre a polêmica discussão a respeito das estratégias de integração, revelando também diferentes concepções de deficiência presentes no discurso e prática das instituições escolares, regulares ou especiais.

É inegável que os sistemas de ensino vêm recebendo um número cada vez maior de alunos antes considerados clientela do ensino especial. Anteriormente segregados em instituições de ensino especial, hoje dentro da escola regular, dita para todos, uma parcela significativa destes alunos continua segregada, embora aparentemente integrada. Mesmo em Santa Catarina, tido como um dos Estados com maior avanço em relação não só à discussão

como também a práticas de integração², os alunos especiais continuam se constituindo em uma das categorias dos excluídos da escola. É este pretensão processo de integração - que se aproxima mais de um processo de exclusão - o objeto de estudo deste trabalho.

Grande parte das publicações sobre a integração de alunos especiais na escola regular focalizam o direito destes alunos de freqüentar, sempre que possível, escolas do sistema regular de ensino, seja em classes comuns ou especiais. As discussões sobre o direito ao acesso normalmente vêm acompanhadas de propostas de currículos especiais, profissionais especializados para acompanhar estes alunos no seu processo escolar, avaliação diferenciada, etc. Por outro lado, há propostas que justificam o acesso destes alunos a ambientes o mais próximo da normalidade possível, sob a alegação de que necessitam de interações sociais com indivíduos normais, sem entretanto evidenciar maior preocupação com a questão da apropriação de conhecimentos.

A presente pesquisa pretende ir além do direito de acesso à escola desses alunos, focalizando seu direito ao sucesso escolar. O enfoque na dinâmica das relações intersíquicas para as intrapsíquicas, defendido pela perspectiva vygotskiana, poderá contribuir para a discussão da necessidade de uma nova postura pedagógica frente à relação desenvolvimento/aprendizagem e, conseqüentemente, ao aluno portador de deficiência. A ênfase é no papel das interações sociais que possibilitam a constituição de zonas de desenvolvimento proximal, oportunizando, na concepção vygotskiana, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por parte do aluno.

Portanto, o processo de **integração** ao qual me refiro pressupõe, além do acesso à matrícula e à participação em todas as atividades escolares, a possibilidade de êxito nestas atividades.

Partindo destes pressupostos, levanto uma série de questões e pergunto: Até que ponto as deficiências são produzidas pela sociedade? Que interações sociais são vivenciadas

² Sobre a experiência pioneira de integração escolar de portadores de deficiência, em um nível mais abrangente, a partir de 1988 em Santa Catarina, ver MENDES, Enicéia G. *Integração Escolar: Reflexões sobre a Experiência de Santa Catarina. Integração*. Brasília, Secretaria de Educação Especial - MEC. n.12, p.5-16, 1994.

pelos alunos com necessidades educativas especiais? Que expectativas se têm sobre esses alunos? A defasagem intelectual é dada pela deficiência em determinadas funções ou é dada pela qualidade das interações que não conseguem mediar outras possibilidades de aprender? A ampliação das oportunidades educacionais para a população em geral e para os "alunos especiais" em particular têm contribuído para sua integração à escola e à sociedade, ou têm consolidado a sua exclusão? Qual o papel da escola nesse processo? Será que o aluno com necessidades especiais aprende de maneira diferente dos demais? Precisa de currículo especial? Precisa de professor especial? Precisa de escola especial?

As reflexões decorrentes destas questões compõem a presente dissertação, que está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo - **Do ensino especial ao ensino regular: perspectivas de integração escolar de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais** - caracteriza o ensino especial e o ensino regular, contextualizando as perspectivas de integração/exclusão de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino regular. A retomada de diferentes concepções de deficiência (com ênfase na deficiência mental) ao longo da história permite situar a constituição da educação especial enquanto subsistema paralelo de ensino que consolida a exclusão. A partir do resgate histórico, foi possível discutir as diferentes terminologias que vêm sendo adotadas para se referir aos indivíduos considerados portadores de necessidades especiais, bem como o significado que estas diferentes denominações expressam. O sistema escolar público brasileiro também foi caracterizado enquanto sistema excludente, passando a discussão pela democratização do acesso à escola e as diferentes concepções de fracasso escolar que ao longo da história da educação brasileira consolidaram a exclusão de parcela significativa do alunado das redes públicas de ensino. Ao final do capítulo, é apresentada a experiência pioneira de integração de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

O segundo capítulo - **As concepções de desenvolvimento e aprendizagem que embasam uma nova prática pedagógica** - traz as concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem propostas por Vygotski e Feuerstein, que embasaram a ação pedagógica que mudou a perspectiva de desenvolvimento de Rafael.

No terceiro capítulo - **A trajetória escolar de Rafael do ensino especial ao ensino regular** - são apresentados dez anos de vida escolar de Rafael, a partir de depoimentos de professores e outros profissionais que trabalharam com ele, dados retirados de documentos escolares, registros de minha convivência com a turma de Rafael no primeiro semestre de 1994, além de entrevistas com ele e sua família.

O quarto capítulo - **Reflexões a partir da história de Rafael** - propõe algumas reflexões sobre a prática pedagógica que se coloca na perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento e aprendizagem a partir da história de Rafael.

1 - DO ENSINO ESPECIAL AO ENSINO REGULAR: PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS CONSIDERADOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Muito se tem discutido sobre a terminologia mais adequada para se referir às pessoas portadoras de alguma forma de deficiência, ou que apresentam alguma limitação significativa que interfira no seu processo de desenvolvimento. A Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC, 1994, p.22-23) atualmente refere-se a estas pessoas como *portadoras de necessidades especiais*, definindo-as como aquelas que apresentam:

[...] em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.^o

Trata-se de um conceito amplo, que vem passando por modificações ao longo das últimas décadas. O resgate das diferentes concepções de deficiência ao longo da história, bem como a análise feita por alguns autores sobre as mudanças nas terminologias utilizadas, permitem entender por que hoje há uma preocupação em utilizar um termo que abranja toda a clientela em potencial da educação especial.

1.1. Diferentes concepções de deficiência ao longo da história

A pesquisa histórica sobre a representação da deficiência mental realizada por PESSOTTI (1984) aponta mudanças significativas nas alternativas de atendimento aos indivíduos considerados portadores de deficiências, da Antiguidade Clássica até hoje. Tais alternativas expressam nuances relativas às diferentes concepções de deficiência ao longo da história ocidental. Na Antiguidade Clássica, o deficiente era negligenciado, desprezado, na medida em que contrariava os ideais de beleza e perfeição tão valorizados na época. Não se considerava qualquer possibilidade de atendê-lo; pelo contrário, o deficiente era escondido ou eliminado. Com a difusão do cristianismo na Europa, o deficiente ganha alma, tornando-se pessoa e “filho de Deus”, porém sem virtudes, sendo segregado em instituições residenciais. Na Idade Média era a expressão do demônio, precisando portanto ser eliminado. Do século XVI ao XIX, enquanto objeto de estudo da medicina, era tratado como caso patológico, ora visto com fatalismo, ora com possibilidades de recuperação.

PESSOTTI (op.cit.) destaca a obra de John Locke, no século XVII, considerando que ela traz outra possibilidade de compreender a mente humana e suas funções, rompendo com o dogmatismo ético cristão. Postulando que não há idéias e nem operações na mente que não resultem da experiência sensorial, Locke define o recém-nascido como uma “tábula rasa”. Da mesma forma, a deficiência seria um estado de carência de idéias e operações intelectuais, carência esta que poderia ser suprida pela experiência e, portanto, pelo ensino. Para BIANCHETTI (1995, p.12), a “tábula rasa” de Locke “é, no fundo, a idéia de igualdade, um dos cinco pilares do liberalismo, consagrados pela Revolução Francesa, que são: individualismo, liberdade, propriedade e democracia, somados à igualdade”.

Era o início de uma visão naturalista de homem. A teoria do conhecimento proposta por Locke priorizava a ordenação da experiência sensorial como condição preliminar dos processos complexos de pensamento e fundamento da didática. Além disso, enfatizava o caráter individual do processo de aprendizagem e a importância dos objetos concretos na aquisição do conhecimento. Tais idéias influenciaram o pensamento educacional de Rousseau e de Condillac.

° Condillac, impregnado por esta visão naturalista, propõe que um indivíduo desprovido de idéias ou conhecimentos prévios - uma tábula rasa ou uma estátua - pode ser capaz de desenvolver todas as suas faculdades mentais a partir da estimulação de um único canal sensorial. Este “despertar da estátua” deu origem a uma teoria da aquisição de idéias que, *“além de indicar uma estratégia geral para a educação, oferece claras sugestões sobre a natureza de eventuais retardos no entendimento e, por inferência inevitável, princípios para uma didática da aquisição de idéias por pessoas privadas de um ou mais órgãos sensoriais, ou incapazes de operações simbólicas ou privadas de linguagem”* (PESSOTTI, op.cit.,p.28).°

° Assim, os ideais do naturalismo humanista na segunda metade do século XVIII chamam a atenção dos intelectuais para as distorções que a cultura impõe à natureza humana, sendo a prática pedagógica vista como deformadora do homem. É nesse âmbito que Rousseau propõe a teoria do “bom selvagem”, que passava a ver o homem como naturalmente bom, puro e generoso.

Em meio a estas idéias, o médico Jean Itard, que já havia organizado o primeiro programa sistemático de educação especial para surdos a partir dessa base filosófica, recebe do governo francês a tarefa de educar o menino selvagem Victor de Aveyron, que fora capturado na floresta de La Caune. Para PESSOTTI (op.cit., p.36), Victor se constituiu no *“protótipo vivo do ideal rousseauniano do selvagem inculto, naturalmente inteligente e generoso”*.

O primeiro grande desafio colocado para Itard foi o diagnóstico do mais célebre psiquiatra francês da época, Philippe Pinel, que examinou Victor. Segundo Pinel, *“Victor não é um indivíduo desprovido de recursos intelectuais por efeito de sua existência peculiar, mas um idiota essencial como os demais idiotas que conhece no asilo de Bicêtre”* (PESSOTTI, op.cit.,p.36). A convicção de Itard de que *“o homem não nasce como homem mas é construído como homem”* (ibid.,p.36) é que o fez opor-se ao diagnóstico dado por Pinel. Para Itard, o retardo de Victor não se devia a uma deficiência biológica e sim a uma insuficiência cultural, à carência de experiências de exercício intelectual. Deste modo, a estimulação e ordenação da experiência se constituiriam nas estratégias de cura do retardo.

Todo o trabalho desenvolvido por Itard com Victor aponta uma questão até hoje bastante polêmica na educação especial: a da avaliação. O diagnóstico dado por Pinel encaminharia Victor a uma instituição hospitalar para amentes e dementes, sem oportunidades de ensino ou educação. A visão de Itard, porém, considerava a educabilidade do selvagem, ainda que não houvesse uma metodologia para tal. Itard, com base nos princípios do naturalismo e no trabalho já desenvolvido com surdos, tenta criar uma metodologia capaz de “despertar” naquele indivíduo as faculdades mentais que lhe permitissem se fazer humano. Itard dedicou-se à educação de Victor, obtendo avanços significativos à medida que traçava planos pedagógicos a partir dos progressos apresentados. O trabalho foi lento e gradual, acompanhado de inúmeras reflexões sobre o método que estava sendo formulado.

°O relato desta experiência está ricamente descrito por Itard na obra *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron*, publicada em 1801. Nesta obra encontram-se, pois, os fundamentos da avaliação e da didática na área da deficiência mental. Sobre a importância da obra de Itard, PESSOTTI (op.cit., p. 50-51) considera que:

A atualidade, presente em muitos aspectos de sua doutrina, à distância de quase dois séculos, resulta [...] de uma característica inalienável, ontem como hoje, da educação especial: a individualização do ensino entendida não como mera segregação metodológica do educando, mas como ajustamento de programas, procedimentos e critérios de avaliação às peculiaridades do aluno como pessoa com desejos, aversões, interesses e inércias e como organismo biológico mais ou menos equipado de funções sensoriais e corticais.[...] Em Itard, essa individualização não é uma necessidade, devida à carência de experiências similares conhecidas, mas o produto de uma postura filosófica ante o ser humano, diante do educando e frente ao organismo biológico a ser posto em funcionamento adequado.

Todo este esforço de Itard se dá ainda em meio ao fatalismo imposto pelos grandes nomes da medicina da época. °O *Tratado do bócio e do cretinismo*, publicado em 1791 por Foderé, obra de consulta obrigatória de médicos e neurologistas da época, postulava o inatismo e o unitarismo da deficiência mental. Assim, no início do século XIX, uma criança era normal ou cretina. Se fosse cretina, seria classificada em um dos tipos descritos por Foderé e considerada incapaz de participar da vida social como as outras crianças de sua idade. °

^oSobre a hegemonia do saber médico a respeito da deficiência mental, PESSOTTI (op.cit., p.103) considera:

A deficiência mental, que após a inquisição se tornara um problema médico e não mais teológico, passara de um enfoque supersticioso a um tratamento naturalista, por parte de muitos médicos e raros pedagogos; essa atitude naturalista, porém, não implica necessariamente a abordagem científica da questão. A verdade não é mais buscada no dogma trazido pelo clero, mas ainda emana de uma autoridade, que domina o saber e o poder diante da deficiência mental. Essa autoridade que dirige a busca de explicações e as iniciativas educacionais, terapêuticas e institucionais e que arbitra as polêmicas é o médico.[...] Na medida em que a autoridade do sábio e não o rigor e a replicabilidade da metodologia de pesquisa é o critério de validade e fidedignidade, o enfoque da deficiência já não é necessariamente supersticioso e já não é metafísico; é naturalista mas pré-científico, e por vezes pseudocientífico.^o

^oA obra de Esquirol, outro texto de consulta obrigatória para médicos e pedagogos até o início do século XX, bem como a de Belhomme, trazem classificações da idiotia (termo que designava a deficiência mental) em tipos e graus diferentes. Estas classificações, embora discutíveis, representam uma ruptura com a teoria unitarista da deficiência, bem como admitem a educabilidade do deficiente. Com Esquirol, a idiotia deixa de ser uma doença, passando a ser compreendida como “*um estado em que as faculdades intelectuais nunca se manifestaram, ou não puderam desenvolver-se suficientemente para que o idiota adquirisse os conhecimentos relativos à educação que recebem os indivíduos da sua idade, e nas mesmas condições que ele*”(PESSOTTI, op.cit.,p.86). Distinguindo-a claramente da loucura e considerando que o critério para avaliá-la, em última análise, seria o rendimento na aprendizagem, Esquirol autoriza a entrada do pedagogo no estudo da deficiência mental.

^oA idéia de incurabilidade permanece, não se opondo porém à de educabilidade. Reconhecendo a possibilidade de ajustamento sócio-cultural de indivíduos portadores de alguma forma de deficiência, as primeiras tentativas sistemáticas de criação de instituições, métodos e recursos especiais de educação partiram de médicos como Ferrus, Voisin, Goggenmoos, Guggenbuhl. Este último foi o criador de uma escola para cretinos e idiotas em Abendberg (Suíça) em 1840, que serviu de modelo para inúmeras outras instituições análogas na Europa e Estados Unidos.

° Por outro lado, as tentativas de sistematização de uma didática natural para o ensino em geral, resultante das obras de Pestalozzi, Rousseau, Condillac, Locke, Comenius, se faziam cada vez mais presentes. Nas instituições caritativas de Pestalozzi já se desenvolvia uma metodologia naturalista. A metodologia de Froebel, essencialmente naturalista, baseava-se no respeito à individualidade de cada criança e destinava-se tanto a jardins de infância quanto a escolas para deficientes mentais.°

° A hegemonia doutrinária dos médicos no campo da deficiência mental vai perdendo espaço e sofrendo críticas severas, na medida em que as idéias sobre a educabilidade do deficiente vão se desenvolvendo e se confirmando.° A crítica maior vem de um médico, apontado por diversos autores como o primeiro especialista em deficiência mental e em ensino para deficientes mentais na nossa história: Edouard Seguin.

Discípulo de Itard e Esquirol,° Seguin publicou em 1846 o *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*,° considerado por PESSOTTI (op.cit.) o primeiro texto de teoria psicogenética do desenvolvimento e da deficiência mental.° Esta obra representa um abalo na doutrina unitarista de uma idiotia única, uma vez que Seguin descreve as categorias *idiotia*, *imbecilidade* e *debilidade* como quadros diversos com etiologias diferentes. Dentro destas etiologias considera, além de causas orgânicas (hereditárias ou não), causas ambientais ou psicológicas.°

° Seguin propõe o que ele chama de método fisiológico ou educação fisiológica, caracterizado por técnicas especiais de ensino a deficientes mentais, adequadas às peculiaridades de cada caso. A precisão do diagnóstico diferencial é, pois, fundamental para o método que propõe. O aspecto destas técnicas, que garante à metodologia de Itard o caráter de uma teoria psicogenética do desenvolvimento, “é a *seriação das tarefas de modo a que a execução ou o domínio de uma delas seja exigido quando todo o repertório perceptivo e operativo requerido, preliminar ou pré-requisito, esteja plenamente dominado pelo educando*”(PESSOTTI, op.cit.,p. 126-127).°

°As contribuições de Itard e Seguin são inegáveis tanto para os avanços no estudo sobre a deficiência mental quanto para a formulação de metodologia específica para o ensino de indivíduos tidos como portadores de deficiência mental.

°Mesmo com os resultados dos estudos de Itard e Seguin sobre a educabilidade dos deficientes, que mostravam a eficácia das alterações ambientais e do treino na recuperação de indivíduos portadores de deficiência mental, a gênese do conceito de deficiência mental, essencialmente médica, continuaria organicista, enfatizando tanto sua determinação genética ou perinatal quanto prognósticos nada animadores.

Uma das obras considerada indispensável e de influência decisiva em toda a medicina é o *Dictionnaire Encyclopédique des Sciences Médicales*, que se tornou o registro de famosas polêmicas onde se confrontavam autoridades, escolas e facções doutrinárias, constituindo-se no retrato crítico da medicina do século XIX. Nele podemos encontrar uma teoria médica desse século sobre a deficiência mental, ficando claro o princípio do organicismo fatalista e, conseqüentemente, o da segregação como forma de garantir a ordem social.

A concepção de deficiência no século XIX sofre grande influência da teoria da degenerescência, de Morel, publicada em 1857 no *Tratado das degenerescências físicas, intelectuais e morais da espécie humana*. PESSOTTI (op.cit., p.137) esclarece: “A contribuição maior da teoria de Morel não se deu no campo do conhecimento, onde propiciou improvisações teóricas e, conseqüentemente, absurdos clínicos. Sua ressonância mais duradoura ocorreu no campo das atitudes que gerou na sociedade e na cultura ante o doente, o deformado, e toda sorte de deficientes, principalmente os mentais”.

°Os aspectos filosóficos do naturalismo pedagógico, as idéias de uma etiologia psicogenética de deficiência e, conseqüentemente, a possibilidade de uma “educação especial”, embora ficassem à margem do processo científico de análise e teorização sobre a deficiência, foram retomadas no início do século XX, quando a Psicologia passou a se dedicar a estudos sobre os limites das capacidades mentais.

°A contribuição psicométrica de Alfred Binet, no início deste século, é inegável. Sua proposta leva em conta a sintomatologia orgânica ao lado da avaliação psicológica, mais especificamente da inteligência. É Binet quem define a inteligência em termos que permitam comparar o desenvolvimento normal e o atrasado, contribuindo para o desenvolvimento do diagnóstico psicológico da deficiência mental. Com Binet, a deficiência mental deixa de ser propriedade da medicina e torna-se atribuição da psicologia enquanto questão teórica. Esta contribuição será a responsável, mais tarde, pela estigmatização e cristalização dos rótulos de **deficiente mental, limítrofe**, dentre outros termos que passarão a expressar a incapacidade intelectual daqueles indivíduos que não correspondem às expectativas exigidas pelas provas de inteligência.

A análise de todo este percurso histórico não pode desconsiderar que tanto a preocupação da Medicina em estudar as deficiências a partir do século XVI quanto o interesse pelo estudo da deficiência mental também pelos pedagogos no século passado, bem como sua retomada no início deste, ainda que apoiadas nos avanços científicos de cada época, respondem à forma de organização social vigente. Portanto, estes avanços não podem ser considerados do ponto de vista de uma ciência que se pretende neutra.

— É preciso estar atento ao fato de que o conceito de deficiência foi construído a partir da exigência e valorização de uma produtividade intelectual. Os que divergem desta exigência são caracterizados como deficientes, retardados ou excepcionais, nos mais variados níveis. No Brasil, por exemplo, até o século passado, tinha-se uma organização social essencialmente rural e oral, que exigia menos dos indivíduos que uma sociedade urbana, onde a escrita é mediação marcante. É a partir do processo de industrialização da economia brasileira, dentro de um modelo capitalista de organização, que se colocam requisitos de escolaridade, de conhecimentos mais elaborados, de produtividade. É a partir destas exigências que emergem os diferentes, os considerados improdutivos.

°Por outro lado, é preciso estar atento também ao movimento contraditório da representação da deficiência mental que em alguns momentos reedita formas ultrapassadas de lidar com as pessoas portadoras de deficiência: em pleno século XX, ainda há explicações carregadas de superstição (tais como a crença de que ter um filho deficiente seria um castigo

por algum “erro” cometido no passado, as “simpatias” e outros artificios da fé para cura da deficiência), visões fatalistas acerca do potencial cognitivo do deficiente (tais como as classificações de deficiência mental e seus respectivos prognósticos, ainda bastante utilizadas nas instituições de ensino especial) e um forte sentimento de culpa presente nas famílias com algum portador de deficiência. Estas são algumas contradições da sociedade do capital, onde a improdutividade não pode aparecer, pois ela representa a não-produção de mais-valia.

° O termo **deficiente mental**, segundo Würth, citado por JANNUZZI (1992, p.15), surgiu em 1939, no Congresso de Genebra, como tentativa de padronizar mundialmente a referência, e também em substituição ao termo **anormal**, considerado muito genérico. Para autores como Cruickshank & Johnson (1979), Telford e Sawrey (1975), Machado e Almeida (1969), citados por BUENO (1993a), a preocupação com o estigma da deficiência desencadeou discussões - especialmente nos Estados Unidos - no sentido de se buscar uma nova terminologia, que amenizasse a carga negativa que os termos **deficiente**, **retardado**, **prejudicado** ou **diminuído** carregam.

A análise desta terminologia e, em especial, do conceito de **excepcionalidade** feita por BUENO (1993a) resgata a relação normalidade/patologia e a produção da marginalidade na sociedade moderna. Apontando os determinantes sociais que levaram à construção histórica destes conceitos a partir de uma determinada visão de anormalidade, o autor considera que:

O conceito corrente de excepcionalidade, bem como as argumentações que o consideram como mais preciso e menos estigmatizante, partem do pressuposto de que a excepcionalidade, tal como é hoje encarada, refere-se a um fenômeno que se manifestou sempre da mesma forma mas que, somente com o advento da moderna sociedade industrial e do conhecimento científico objetivo e neutro é que pôde ser devidamente caracterizado e dimensionado (BUENO, op.cit., p.31, grifos do autor).

Na verdade, o termo excepcionalidade passou a ser utilizado nos Estados Unidos no pós-guerra, ampliando o leque de problemas a serem atendidos pela educação especial. Passava-se a incluir como excepcionais não mais só os portadores de alguma deficiência (mental, física, auditiva ou visual) como também os alunos com distúrbios de linguagem, distúrbios emocionais, de aprendizagem e, por último, os superdotados. Assim, embora

aparentemente esta ampliação do conceito tenha resultado em mais oportunidades educacionais àquelas crianças que não se beneficiavam da escolarização regular, a proliferação de escolas especiais tem um significado muito mais perverso, qual seja, o de dissimular as diferenças de classe, oferecendo ensino qualitativamente diferente, amparado por argumentos tidos como científicos e confiáveis, aos diferentes extratos sociais.

No Brasil, é a partir da década de 50 que se dá essa ampliação na clientela da educação especial. Até então voltadas para deficiências específicas, as escolas especiais passam a incluir no seu alunado os mais diferentes casos de excepcionalidade.

A ampliação mais intensa da educação especial no Brasil correu pari passu com a adoção de modelo de desenvolvimento baseado na internacionalização da economia, com investimentos maciços de capital estrangeiro, e a formação de imensos conglomerados econômicos, ocasionando crescente concentração de renda, processos desenfreados de urbanização e o surgimento de enormes bolsões de miséria nos centros urbanos (BUENO, op.cit p.37, grifos do autor).

A classificação e caracterização de *alunos excepcionais* apresentada por MAZZOTTA (1982, p.35) ilustra esta ampliação:

Excepcionais intelectuais

- *Superdotados*
- *Deficientes Mentais*
 - a) *educáveis*
 - b) *treináveis*
 - c) *dependentes*

Excepcionais por desvios físicos

- *Deficientes Físicos não-sensoriais*
- *Deficientes Físicos sensoriais*
 - a) *deficientes auditivos*
 - b) *deficientes visuais*

Excepcionais psicossociais

- *alunos com distúrbios emocionais*
- *alunos com desajustes sociais*

Excepcionalidade múltipla (alunos com mais de um tipo de desvio)

MAZZOTTA (op.cit., p.34) chama a atenção para o critério de classificação de alunos como excepcionais: “...somente corresponderão à classificação de excepcionais na medida em que necessitarem de auxílios e serviços especiais de educação”. Assim, por exemplo: “A grande maioria dos alunos com deficiências físicas não-sensoriais pôde se beneficiar dos serviços escolares comuns, não sendo incluídos como excepcionais, desde que lhes sejam proporcionadas facilidades de acesso e movimentação nas escolas, mediante adaptações físicas no prédio escolar” (p.37).

Entretanto, o discurso da modificação da terminologia para amenizar a carga negativa que alguns termos teriam não se sustenta se considerarmos que o que determina uma revisão conceitual são, antes de mais nada, as relações sociais historicamente construídas. Neste sentido, JANNUZZI (op.cit., p.15) esclarece que:

[...] embora tenha sido motivo de inquietação para alguns pedagogos no decorrer da história da educação dessas crianças, como veremos, a substituição por outro termo só amorteceu temporariamente a sua pejoratividade. Logo depois a nova palavra já passava a incorporar o conjunto de normas e valores que a sociedade naquele momento histórico atribuía a essas crianças. Qualquer que ela fosse, significava sempre a “falta”, a “exclusão”, o “atraso” em alguns atributos humanos considerados importantes na sociedade historicamente situada.

Mesmo com todas as modificações conceituais já apresentadas, sabemos que hoje, em termos de escolarização, o que mais assusta o professorado da escola regular é o aluno considerado portador de necessidades educativas especiais com diagnóstico de deficiência mental. Na verdade, o professor expressa a visão que a sociedade tem da deficiência:

A deficiência mental é encarada pelo corpo social, através de uma visão qualitativa e não quantitativa, não apenas como se faltasse um coeficiente ideal de inteligência, como aos outros deficientes faltam os sentidos da visão ou da audição, ou até mesmo um membro ou a impossibilidade de usá-lo, mas como se lhe faltasse a própria essência da humanidade - a racionalidade. Justificam-se, assim, a discriminação, a segregação, a exclusão do conjunto da sociedade, a legitimidade do controle exercido por um sujeito racional e a eterna recorrência à tutela e à caridade pública (LINO DE PAULA, 1994, p.5).

A crença de que estes alunos aprendem de uma maneira diferente dos demais é ainda muito forte. O atraso no desenvolvimento cognitivo é visto como característica própria da criança e que desencadeará lentidão ou mesmo incapacidade para a aprendizagem. A literatura tradicional sobre as classificações de deficiência mental contribui para esta visão que os professores e a sociedade em geral têm sobre o deficiente mental.

A título de exemplo, a classificação de *retardados mentais* proposta na década de 80 pela pesquisadora brasileira AMIRALIAN (1986) procura condensar diversas classificações, incluindo fatores tais como: nível de desempenho alcançado, medido por testes gerais de inteligência, as características de desenvolvimento, as possibilidades educacionais e a adequação social. A autora esquematiza sua proposta de classificação da seguinte forma:

Tabela 2.2 (p. 18)

Nível de retardamento	Características de desenvolvimento	Característica educacional	Adequação social
Retardados mentais leves educáveis QI-55/60 - 70/75	Atraso leve no desenvolvimento para andar, falar e cuidar de si; geralmente não se diferenciam da média das crianças até a idade escolar.	Capazes de aprendizagem acadêmica até mais ou menos a 3ª ou 4ª série do primeiro grau, em ensino especializado de escola comum.	Quando adultos são capazes de independência social e econômica, casam-se e muito freqüentemente perdem a identificação de deficientes mentais.
Retardados mentais moderados treináveis QI-35/40 - 55/60	Atraso notável na aprendizagem de habilidades básicas, mas aprendem a falar, andar, alimentar-se e cuidar de sua toaete.	Capacidade de aprendizagem escolar a nível de pré-escola; rudimentos de aprendizagem acadêmica; reconhecimento de números e palavras.	Quando adultos são capazes de realizar trabalho supervisionado, freqüentemente em oficinas abrigadas; raramente casam e ou conseguem independência.
Retardados mentais severos treináveis e custodiais QI-20/25 a 35/40	Grande atraso no desenvolvimento de aprendizagem de habilidades básicas. Estas só são conseguidas por volta dos 6 anos de idade cronológica.	Capazes somente de aprendizagens rudimentares e não em áreas acadêmicas, apenas em áreas de cuidados pessoais.	Somente capazes de realização de tarefas simples, seja em casa ou ambiente protegido; necessitam freqüentemente de cuidados permanentes.
Retardados mentais profundos custodiais QI abaixo de 20/25	Geralmente apresentam capacidade mínima de aprendizagem, raramente se alimentam, falam ou cuidam de si. Muitos ficam permanentemente na cama.	Alguns são capazes de aprender a andar e se alimentar; não aprendem a linguagem nem fala [sic]	São incapazes de se manter por si; necessitam de permanentes cuidados de enfermagem.

Essas definições expressam uma visão psicométrica da deficiência e apontam prognósticos desanimadores. O foco do problema é colocado no aluno, no seu desempenho, consolidando o atraso cognitivo como característica individual e contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a estes alunos.

O conceito de deficiência mental adotado na Política Nacional de Educação Especial diferencia-se desta abordagem, baseando-se na concepção multidimensional de retardo mental proposta pela Associação Americana de Deficiência Mental:

[A deficiência mental] caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (MEC/SEESP, 1994, p.15).

Percebe-se que, apesar do avanço, o foco do problema ainda permanece no sujeito, uma vez que os dois critérios que o definem como deficiente mental são o funcionamento intelectual e a conduta adaptativa.

Todavia, mais do que características pessoais, independente de dificuldades inegáveis apresentadas por indivíduos considerados deficientes, excepcionais ou portadores de necessidades especiais, o sucesso escolar e a integração social são determinados pelas condições concretas de vida, pelas dificuldades secundárias, produzidas pelas relações que se estabelecem com estes indivíduos. Nesse sentido, a contribuição de OMOTE (1994, p.7) é importante quando ele afirma que: *“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 distintivamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias”*.

Nesta mesma direção, ou seja, buscando desviar o foco exclusivamente centrado no indivíduo e apontando também o papel das políticas públicas de saúde na produção da deficiência, GARCIA (1996, p.3) afirma:

A deficiência, portanto, é uma produção social. Mesmo as questões orgânicas - como a paralisia cerebral, uma das principais causas de seqüela motora - estão ligadas à produção e reprodução da vida humana. A humanidade produz socialmente um grande número de indivíduos com características designadas como deficiências à medida em que não resolve questões de saúde pública como doenças infecciosas, cuidados com gestantes, em particular, e questões sociais no geral, como distribuição de renda, acesso aos direitos básicos de cidadania como saúde, educação, habitação, alimentação básica.

É com esta concepção de deficiência, que busca o foco nas interações sociais, no movimento da história, e que se nega a reproduzir as concepções hegemônicas, que o presente trabalho vem sendo desenvolvido. É nessa perspectiva que me refiro aos alunos deficientes, excepcionais ou portadores de necessidades educativas especiais como alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais. Entendo que antes de serem especiais eles são alunos; que suas necessidades só são especiais porque alguém assim as considera, e torno a enfatizar que as necessidades desses indivíduos são, antes de tudo, expressão de práticas sociais concretas.

Penso que esta concepção é uma alternativa para se avançar na discussão dos processos de exclusão social, que atingem não só os indivíduos considerados excepcionais mas todos aqueles que se desviam do padrão estabelecido como normal e adequado ao desenvolvimento da sociedade. Nestes desviantes se incluem as populações marginalizadas por pertencerem às classes populares, em especial aqueles que vivem em situação de miséria.

1.2. A educação especial enquanto subsistema de ensino que consolida a exclusão

° No Brasil, a segregação que tem marcado os alunos considerados excepcionais se associa a toda uma história de exclusão de grande parte das populações marginalizadas. Sob a influência de teorias racistas e de outras teorias de caráter liberal, que justificam o fracasso escolar pelas condições desfavoráveis de vida e de desenvolvimento destas populações, o foco da responsabilidade pela evasão e reprovação escolares continua recaindo sobre os alunos, suas famílias e sua cultura. Neste processo de exclusão, a educação especial cumpre um papel relevante, na medida em que ela representa uma alternativa de atendimento àqueles alunos considerados incapazes de freqüentar a escola comum.

° PESSOTTI (1984), KIRK & GALLAGHER (1987), MAZZOTTA (1996), dentre outros autores, situam o início da educação especial a partir do surgimento, na Europa, no final do século XVIII, de instituições especializadas na educação de surdos e cegos, Trata-se de uma visão de educação especial como um conjunto de técnicas específicas para educar aqueles indivíduos que apresentam características diferentes da maioria da população e que os impede de se beneficiar da escolarização oferecida para os normais. Focalizando a mudança na alternativa de atendimento, já que até então o deficiente era encaminhado para instituições psiquiátricas, esta visão traz consigo a idéia da expansão de oportunidades educacionais para os indivíduos deficientes.

° BUENO (1993b, p.26), traçando uma visão histórico-social, aponta que a educação especial surge nas sociedades ocidentais industriais no século XVIII, em meio a um conjunto de reivindicações de acesso à riqueza produzida, que inaugurou a democracia republicana representativa, cujo modelo expressivo foi o implantado na França pela Revolução de 1789. Uma das exigências daquele momento era o fim dos privilégios concedidos à nobreza, dentre os quais o direito de todos de ter acesso à escola. Assim, o acesso à escolarização dos deficientes foi sendo conquistado ao mesmo tempo em que se conquistava este mesmo acesso para as crianças em geral. Nas palavras do autor:

[...] a história nos mostra que a Educação especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. A educação especial nasceu voltada para a oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino (BUENO, op.cit., p.27, grifos do autor).

Portanto, os trabalhos pioneiros de Itard e Seguin, entre outros que se dedicaram ao desenvolvimento de metodologias específicas para a educação de deficientes, podem ser vistos para além de uma tentativa de reduzir a segregação dos deficientes que até então eram encaminhados para asilos e hospitais. Estas metodologias especiais respondiam, de certa forma, às exigências de uma sociedade que via na escolarização uma possibilidade de ascensão social.^o Na análise de JANNUZZI (1992, p.57-58), as escolas especiais cumpriram duas tarefas: *“De um lado a continuação da separação e, mais que isso, a patenteação pungente da segregação. De outro lado, essa própria escola especial tornou-se uma alternativa que de alguma maneira viabilizou uma participação mais efetiva do deficiente na vida cotidiana, já que dispensava um ensino mais particularizado e uma atenção mais constante sobre o desenvolvimento do deficiente”* (grifos da autora).

BUENO (1993a), numa revisão crítica da historiografia da educação especial, aponta contradições produzidas na sociedade capitalista que se expressam também nesta área. Ele mostra, por exemplo, que as primeiras iniciativas de educação de cegos e surdos, iniciadas no século XVI, se dirigiram a indivíduos pertencentes às elites. Além disso,^o o processo educativo de deficientes era bem diferente, no que se referia a conteúdos, da escolarização regular: *“Enquanto que, para as crianças ouvintes, a educação se constituía no ensino da leitura, da gramática, da matemática e das artes liberais, a educação de seus irmãos surdos se confinava basicamente a técnicas de desmutização ou de substituição da fala por gestos, que parece corresponder muito mais à recuperação da doença”* (BUENO, op.cit., p.59, grifos do autor).

^oOra, se já se podia “educar” surdos, cegos e, mais tarde, deficientes mentais, através de métodos e técnicas que atendessem a suas necessidades especiais, esses indivíduos não precisavam ter acesso à escola formal. As primeiras instituições de educação especial

começariam a proporcionar aquilo que se considerava o suficiente e o possível em termos de educação para estes indivíduos.

O marco definitivo da institucionalização da educação especial é a criação, em Paris, do *Instituto Nacional de Surdos-Mudos*, em 1760, e do *Instituto dos Jovens Cegos*, em 1784. Estas instituições, de caráter segregador, ainda que oferecessem oportunidades de educação e cuidados a pessoas que até então não tinham outra opção a não ser depender da caridade dos outros, oficializou o processo de exclusão daqueles indivíduos que não correspondiam às exigências de produtividade colocadas pelo capital.

° A expansão da educação especial, verificada principalmente neste século, embora inegavelmente tenha ampliado as oportunidades educacionais a crianças que não seriam absorvidas pelas redes regulares de ensino, incorporou uma população com “distúrbios” ou “dificuldades” cada vez mais próximos da normalidade. Esta população, na sua grande maioria pertencente às classes subalternas, foi sendo identificada como portadora de déficits na aprendizagem por uma abordagem científica pretensamente neutra. Assim, a ampliação da educação especial e sua organização como subsistema de ensino expressou “o seu caráter de avalizadora da escola regular que, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: o de instrumento de legitimação da seletividade social” (BUENO, *op.cit.*, p.80).°

° No Brasil, as duas primeiras instituições de educação especial foram criadas no século passado, ainda no período imperial, na cidade do Rio de Janeiro: o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos* (atual *Instituto Benjamin Constant*) em 1854 e o *Instituto dos Surdos-Mudos* (atual *Instituto Nacional de Educação de Surdos*) em 1857. Também é do período imperial o início do tratamento de deficientes mentais, junto ao *Hospital Juliano Moreira*, em Salvador (BA), no ano de 1874. (JANNUZZI, 1992, p.23). Tais instituições tinham caráter assistencialista e segregador, na medida em que retiravam do convívio social aqueles indivíduos considerados incapazes de exercer sua cidadania e necessitados de cuidados especiais.

A expansão do atendimento a esta parcela da população, através da criação de novas entidades privadas, só iniciou após a proclamação da república, da mesma forma que a educação regular. Essa expansão é mais evidente no atendimento à deficiência mental, “*não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas que foram sendo criadas, como pelo peso que ela foi adquirindo com relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar)*” (BUENO, 1993a, p.87). É nessa época também que as redes públicas de ensino começam a se preocupar com a questão da deficiência mental, expressando a forte influência que a psicologia passava a ter na educação.

° Dentre as iniciativas das redes públicas, é importante destacar, em 1911, a criação, em São Paulo, das primeiras classes especiais em escolas públicas, para trabalhar com alunos deficientes mentais (JANUZZI, op.cit.,p.32).°

° A divulgação dos princípios da Escola Nova no Brasil, a partir da década de 20, contribuiu para a disseminação das idéias de Binet, Decroly, Montessori, entre outros que naquele momento se dedicavam à educação do *anormal*, junto aos educadores tanto do ensino regular quanto do especial (JANNUZZI, op.cit., p.60).°

Após a Segunda Guerra Mundial a educação especial se expande ainda mais, quer pela criação de um grande número de entidades privadas³, quer pelo surgimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e campanhas nacionais de educação de deficientes ligadas ao Ministério da Educação e Cultura. De certa forma, a questão da ampliação do conceito de excepcionalidade, incorporando novas categorias de “anormais”, ao lado dos altos índices de evasão e repetência nas redes públicas, contribuíram significativamente para essa expansão. Na década de 70 o crescimento da rede privada foi acompanhado pelas redes públicas, com a criação de classes e escolas especiais em todo o território nacional.

³ Dentre essas entidades, cabe destacar a criação das Sociedades Pestalozzi que, a partir de 1932, espalharam-se pelo país, até a criação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi, em 1971. Da mesma forma, a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) que, a partir de 1954, com a fundação da APAE do Rio de Janeiro, se multiplicariam por todo o país, chegando a mais de duzentas APAEs no início da década de 80 (BUENO, 1993a, p.94-95).

Embora se considere a criação de classes especiais para deficientes mentais como uma estratégia de integração destes alunos às redes regulares de ensino, inúmeras pesquisas (SCHNEIDER, 1974; PASCHOALICK, 1981; CUNHA, 1988; MACHADO, 1994; dentre outras) mostram que tais classes se prestaram mais para receber alunos com problemas de aprendizagem e comportamento das classes regulares do que para integrar à escola alunos considerados portadores de deficiência. Na prática, estes alunos (além de outros que antes eram clientela de classes regulares) passaram a ser segregados dentro das escolas regulares.

Assim, a ampliação de vagas no ensino especial se constituiu em mais um elemento no processo de seletividade social promovido pela escola pública no Brasil. A exclusão maciça de alunos nas redes públicas já nas séries iniciais, quer pela evasão quer pela reprovação, ou ainda pela falta de oportunidade de acesso, encontrava mais do que nunca respaldo técnico-científico, pois aqueles alunos que fracassavam na escola eram vistos como portadores de algum tipo de problema que não competia mais à escola regular resolver. Por mais que este discurso ganhasse força, a educação especial, com todos os serviços que passou a oferecer à população, não conseguiu entretanto atender a todo este contingente de “fracassados”. Assim, uma grande parte dos alunos considerados excepcionais passou a ser duplamente discriminada: *“por não possuírem escolaridade e por serem excepcionais”* (BUENO, 1993a, p. 39).

A análise da trajetória da educação especial no Brasil, efetuada por BUENO (op. cit., p. 98-99), mostra que

ao lado da democratização do acesso à escola em relação às crianças deficientes, o percurso histórico da educação especial respondeu a uma série de interesses que podem ser assim sintetizados: crescente privatização, quer seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, quer pela influência que essas instituições têm exercido; legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para a manutenção de política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporação de concepções sobre conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentais à própria construção sócio-histórica e que trazem, no âmbito da educação especial, conseqüências nefastas, na medida em que analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a educação especial que nasce

sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação.

1.3. A integração de alunos considerados especiais nas redes regulares de ensino

Os profissionais da educação especial têm discutido muito sobre as estratégias de integração de sua clientela em ambientes considerados o mais próximo possível da normalidade. Estas discussões expressam os princípios de normalização e integração, introduzidos originalmente na Dinamarca na década de 60. SANTOS (1992, p.10) aponta que, para inúmeros autores, a discussão destes princípios resulta basicamente de dois fatores: primeiro, a busca cada vez maior da democratização das sociedades, da garantia de direitos humanos e de oportunidades justas às minorias com base em princípios igualitários. Além disso, consideram também os avanços científicos no sentido do reconhecimento do potencial de aprendizagem destes indivíduos, por muito tempo considerados incapazes de aprender. Assim, o reconhecimento deste princípio de integração em diferentes países teria como resultado mais direto o resgate da cidadania dos indivíduos considerados excepcionais.

Ainda que se questionem estas análises, por não aprofundarem a reflexão sobre os princípios liberais presentes nos discursos de “igualdade de oportunidades” e de “educação para todos”, é inegável que se ampliaram as oportunidades educacionais para uma grande parcela da população em diferentes países nas últimas décadas. É inegável também que as redes de ensino têm discutido mais sobre o direito de acesso à escolarização dos alunos considerados excepcionais. Assim sendo, a educação especial, embora permaneça com cunho assistencialista e protecionista, passa a ter uma dimensão mais educacional.

Embora o discurso da integração seja adotado em vários países, as concepções e práticas de integração variam bastante, muitas vezes dentro do próprio país. Assim, no Japão

as escolas especiais são vistas como forma de integração; na Grécia a integração se dá pela implementação de classes especiais nas escolas regulares, enquanto na Itália há um movimento de fechamento de escolas e classes especiais, com a inserção de todos os alunos em salas de aula regulares (SANTOS, op.cit.p.14). A Espanha também prevê a integração de todos os alunos deficientes no sistema educacional regular, porém criou Centros Educacionais para aqueles que não puderem ser integrados a este sistema (MARCHESI et alii, 1995, p.341).

Nos Estados Unidos, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, a pressão da sociedade por oportunidades educacionais e profissionais para os soldados feridos na guerra oportunizou a demonstração da capacidade de trabalho de pessoas deficientes (ARANHA, 1994, p.8). Mais tarde, na década de 60, a participação de milhares de jovens na Guerra do Vietnã foi responsável por um aumento considerável de casos de deficiência e desadaptação social. A pressão social, representada pelos movimentos de defesa dos direitos dos grupos minoritários (negros, latino-americanos, deficientes, entre outros), obrigou o governo norte-americano a tomar medidas concretas no sentido de minimizar a discriminação e segregação destas minorias (ARANHA, op.cit.,p.9).

Uma das grandes estratégias decorrentes dos princípios de normalização e integração no sistema público de ensino dos Estados Unidos e que causou grande impacto na educação especial foi o chamado processo de “mainstreaming”⁴. PEREIRA (1980, p.6), citando vários autores e estudiosos do tema, esclarece: *“Mainstreaming se refere à integração temporal, instrucional e social do excepcional elegível com crianças normais, de forma progressiva, baseada em estudos e avaliações individuais. Requer aceitação e responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e educação especial”*. Na prática, foi o primeiro passo, em termos de legislação, para a implantação do processo de integração escolar nos Estados Unidos.

Emerson (1985), citado por MENDES (1994), apontou fatores econômicos neste processo de desinstitucionalização e integração escolar de alunos portadores de deficiência nos

⁴ O termo “mainstreaming”, traduzido do inglês, significa literalmente “fluxo principal”. O processo aqui citado refere-se, portanto, a “um movimento de inserção (de alguém ou algo) dentro do ‘fluxo principal’ - por oposição ao sentido dado ao termo ‘marginalização’, bastante conhecido e utilizado na língua portuguesa - ou, em outras palavras, do que é convencionalmente prescrito e aceito” (SANTOS, 1995, p.23-24).

Estados Unidos. Considerando os altos custos de manutenção exigidos pelas cerca de 195 mil instituições residenciais existentes naquele momento, aliado à recessão econômica do final da década de 60 e início de 70, acrescido ainda aos questionamentos que se fazia à segregação (já em decorrência das discussões acerca dos princípios de normalização e integração), o processo de integração era inevitável.

E no Brasil? Como tem sido a discussão e as práticas de integração? MENDES (1994) considera que a educação especial no Brasil, a partir de sua oficialização na década de 70, teve forte influência dos princípios de normalização e integração expressos claramente em todos os documentos elaborados pelos órgãos oficiais de educação especial na esfera federal. Porém, como já foi discutido anteriormente, na prática estes princípios têm se traduzido em segregação e exclusão.

A necessidade de serviços de educação especial nas redes públicas de ensino, visando a integração, já fora mencionada na Lei 4.024/61, art. 88 (“*a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade*”). Na Lei 5.692/71 era previsto tratamento especial para “*os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais [...] e os superdotados*” (art.9º), de acordo com o que definissem os Conselhos de Educação.

No âmbito político-administrativo, é em 1971 que se sistematiza a discussão e avaliação da educação especial no Brasil, através da criação de um grupo-tarefa no MEC, que ao final daquele ano apresentava a sugestão de criação de um órgão para lidar especificamente com a educação especial. Em 1972, a formulação do I Plano Setorial de Educação (1972-1974) elegeu a educação especial como área prioritária. É nesse contexto que é fundado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) junto ao MEC, com o objetivo de centralizar e coordenar as ações de política educacional para os portadores de deficiência. Na análise de NUNES & FERREIRA (1993, p. 53):

Tem-se assim um momento de reorganização do campo da Educação Especial, em termos legais e políticos, resultando na organização ou reestruturação de setores específicos nas secretarias estaduais de educação e nas escolas públicas; na abertura de curso de formação de professores para a área, principalmente em deficiência mental. As

diferentes providências legais e administrativas reforçaram a idéia da educação escolar como direito e como condição para a integração do portador de deficiência.

Até 1986 o CENESP teve uma ação política centralizadora, buscando uma normatização dos sistemas estaduais e controlando o repasse de recursos financeiros aos sistemas públicos e instituições privadas. Em 1986 foi criada, junto à Presidência da República, a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que passaria a coordenar as atividades que se referissem ao portador de deficiência. No âmbito do Ministério da Educação, o CENESP foi extinto, sendo criada a Secretaria de Educação Especial. Em 1989, a CORDE foi transferida para o Ministério da Ação Social, e a Secretaria de Educação Especial do MEC tornou-se uma Coordenação. Em 1993, foi reorganizada a Secretaria de Educação Especial, no MEC, que até hoje coordena ações voltadas à formulação de políticas, oferece fomento técnico e financeiro e promove as articulações necessárias ao aprimoramento da educação especial em organizações governamentais e não-governamentais. Para NUNES & FERREIRA (op.cit., p.54.), a freqüência destas mudanças constitui um indicativo importante do *status* secundário da Educação Especial e da desarticulação dos órgãos públicos federais.

Um breve olhar sobre a atual Constituição brasileira, promulgada em 1988, pode mostrar algumas conquistas dos portadores de deficiências, regulamentadas pela Lei nº 7.853/89, que estabelece "*normas gerais que asseguram o pleno exercicio dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social*". Segundo esta lei, mais especificamente na área educacional, o Poder Público terá que viabilizar: a educação especial, que abranja a educação precoce, pré-escolar, de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissional; escolas especiais, privadas e públicas; a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; o oferecimento obrigatório de programas de educação especial; o acesso de educandos com deficiência aos benefícios conferidos aos demais alunos, inclusive material escolar, merenda e bolsas de estudo; e a matrícula compulsória em cursos regulares de alunos portadores de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.

Embora tais dispositivos expressem avanços significativos, sabemos a distância que há entre a letra da lei e o cotidiano da população brasileira. Todas estas mudanças não

representaram aumento quantitativo ou qualitativo expressivos quanto aos serviços educacionais oferecidos para os alunos com necessidades educativas especiais, principalmente os portadores de deficiência mental. Na realidade, existem hoje duas “redes” diferenciadas para a educação do deficiente mental: a maior parte deles permanece em instituições especializadas, privadas. Uma pequena parcela daqueles considerados educáveis frequenta classes especiais das escolas públicas. E, finalmente, uma parcela menor ainda teima em tentar se integrar a classes regulares, apesar de todas as dificuldades que isso representa. Não há dados estatísticos precisos disponíveis, mas *“as estimativas têm mostrado que apenas de 10 a 15% da população deficiente em idade escolar conseguem receber alguma forma de atendimento educacional”* (BUENO, 1993b, p.25). Além disso, a maioria destes alunos não ultrapassa os níveis iniciais de escolaridade, apropriando-se, quando muito, de noções básicas de matemática, leitura e escrita.

1.4. A trajetória do sistema escolar público brasileiro: um sistema excludente

No Brasil, o discurso sobre a democratização do acesso à escola é antigo. O primeiro diagnóstico da realidade educacional do ensino elementar no Brasil - o Parecer-projeto de Rui Barbosa, em 1882 - já expressava preocupação com a precária realidade da educação popular brasileira e apresentava propostas de ampliação da oferta de vagas bem como a melhoria qualitativa do ensino. Este discurso permanece até hoje. De 1882 para cá, o número de escolas aumentou significativamente, embora não haja ainda escolas para todos.

A escola, no Brasil, sempre foi privilégio dos segmentos dominantes. Quem possui melhores condições econômicas tem acesso a escolas de melhor qualidade. As classes populares, quando têm acesso à escola, travam uma luta constante para permanecer nela, seja pelas condições sociais de vida, seja pela seletividade social que se dá na própria escola pública, historicamente excludente.

A história da educação popular brasileira mostra que no período colonial ela é praticamente inexistente. Os jesuítas, que aqui chegaram a partir de 1549, foram os pioneiros em ações educativas no Brasil. Porém, pouca importância davam à alfabetização, uma vez que a educação para eles servia como instrumento de cristianização e sedimentação do domínio português. Somente no final do século XVII é que começa a se organizar o ensino oficial, tendo em vista as necessidades de defesa da colônia. Mas é a partir do século XIX que se desenvolve de fato um sistema de ensino, inicialmente destinado a atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa e a formar os futuros quadros dirigentes da nação, garantindo aos membros das classes dominantes o diploma e, por conseguinte, o prestígio social advindo do exercício de altos cargos públicos e das profissões liberais.

O ideário liberal, apoiado basicamente na idéia da igualdade de oportunidades para o desenvolvimento de capacidades individuais, se faz presente de forma mais articulada no Brasil a partir da República, embora já estivesse presente nos meios políticos e intelectuais brasileiros desde o movimento pela Independência. Já no Império, os princípios da Declaração dos Direitos do Homem estavam presentes nas leis brasileiras - a constituição de 1824 transcrevia vários deles, garantindo formalmente o ensino primário gratuito a todos os cidadãos. Contudo, esta garantia constitucional não foi cumprida pelo Estado, que se voltou mais para o desenvolvimento do ensino secundário e superior. A seguinte afirmação de PATTO (1993,p.55) expressa bem os princípios que norteavam a organização social brasileira durante o Império: *“Numa sociedade baseada no tripé latifúndio-monocultura-escravidão, o ideário liberal não podia passar de mera retórica, alheia à realidade social sobre a qual pretendia dispor”*. Quando da proclamação da República, o quadro educacional refletia a organização social do país: a educação escolar era privilégio de poucos, sendo que menos de 3% da população freqüentava a escola e 90% da população adulta era analfabeta (ibid.,p.55).

Embora o movimento para a proclamação da República estivesse claramente calcado em princípios liberais, estes princípios, presentes no discurso e nas leis, representavam mais o anseio de equiparar-se a nações mais avançadas, pelo menos em tese, do que o desejo de ver implantado o liberalismo tal qual os estados liberais europeus e norte-americanos. A Primeira República (período de 1889 a 1930) foi marcada pelos arranjos de bastidores promovidos pelas elites dirigentes que queriam ver garantidos seus privilégios e sua

permanência no poder, o que indica que a organização política e social não diferia muito da época do Império. O crescimento da rede pública de ensino foi inexpressivo, havendo um crescimento do ensino elementar apenas na região centro-sul, pois nela, além das fazendas de café, se localizavam também as indústrias.

Como o setor industrial crescia lentamente e a demanda de mão-de-obra era suprida pela imigração, foi o imigrante um importante elemento de pressão pela difusão do ensino que pudesse garantir oportunidades de educação elementar a seus filhos. Se no centro-sul as classes populares começavam a vislumbrar a escolarização como instrumento de ascensão social, a população rural, principalmente no nordeste, mantinha-se numa posição de conformismo e dependência em relação à figura dos "coronéis". O país contava em 1890 com um índice de 82,63% de analfabetos e em 1900, ele ainda era de 69,63% (PAIVA, 1985, p. 85).

PAIVA (op.cit.) aponta que a proclamação da República recolocou uma questão intimamente ligada à instrução popular: o funcionamento da democracia liberal com base no voto. A Constituição de 1824 estabelecia eleições indiretas e o nível de renda como base eleitoral, excluindo grande parte da população do processo político. Já no final do Império a ampliação dos setores médios, ansiosos por participar no processo político, levou à discussão deste critério. Foi aprovada a Lei Saraiva, que, dentre outras coisas, tornava a eleição direta e estabelecia pela primeira vez a restrição ao voto do analfabeto. Permanecia a seleção pela renda, acrescentando-se a este mais um mecanismo que excluía escravos libertos e membros das classes trabalhadoras que ultrapassassem a barreira da renda. Um dos argumentos de conservadores e liberais na defesa desta restrição era de que ela serviria de estímulo às classes populares para que se instruissem. Além disso, os poderes públicos, buscando ampliar as bases da representação popular, investiriam mais na instrução do povo.

Sabemos que tais efeitos não aconteceram. A Constituição republicana eliminou a seleção pela renda mas manteve a seleção pela instrução, que permaneceu até 1988, data da promulgação da atual Constituição brasileira, portanto cem anos depois. Assim, além da progressiva valorização da instrução como instrumento de ascensão social, a restrição ao voto do analfabeto originou um preconceito contra ele, identificando-o como incompetente,

fracassado, desprovido de inteligência. *“Somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes (que a ela têm acesso) e quando se torna preciso justificar a medida de seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência. Mas tal idéia se difunde amplamente no país e estará presente em toda a nossa história da educação popular posterior”* (PAIVA, *op.cit.*, p.83).

Na década de 20, com o processo de transição do modelo agroexportador para o modelo industrial, novos grupos entram em cena na defesa de seus interesses. A aliança da aristocracia rural de Minas Gerais e São Paulo e sua alternância no poder começou a gerar insatisfações e reações por parte destes grupos. A correlação de forças se modificava à medida que o setor industrial crescia, gerando a ampliação das camadas sociais médias e uma crescente urbanização, que impunha outras formas de organização social. Uma das reações foi a organização, em partidos políticos, de alguns setores das classes dominantes que se opunham às manobras situacionistas. Vendo-se excluídas dos processos decisórios, representavam apenas uma dissidência no campo oligárquico, retomando os ideais que haviam desencadeado o movimento republicano. Neste sentido, organizaram-se vários movimentos nacionalistas com a intenção de retomar os princípios republicanos, tais como o tenentismo, o modernismo e o entusiasmo pela educação.

Os anos 20 foram de intensa movimentação intelectual em torno da questão do ensino, que exerceu decisiva influência sobre os rumos da educação no país nas décadas seguintes. O debate que se estabeleceu nos meios educacionais na ocasião expressava uma luta política entre facções da elite. A ala mais progressista, evocando os princípios liberais, conseguiu a adesão da classe operária e de pequenos comerciantes dos centros urbanos mais desenvolvidos do país, além de segmentos da própria burguesia empresarial, na medida em que despertava o sonho da sociedade igualitária. A partir de então, o discurso liberal, principalmente nas cidades industriais brasileiras, passou a ser o da ideologia do trabalho livre e da igualdade perante a lei. Uma vez mais, entretanto, tudo não passa de discurso, que se detém nas aparências e encobre a essência da vida social.

Mesmo com as inúmeras reformas educacionais, durante as quatro décadas da Primeira República as oportunidades de educação escolar das classes populares continuavam

muito pequenas. Os debates em torno de idéias liberais, ainda que progressistas, não se traduziam em ações concretas, ficando as mudanças restritas ao plano das idéias e da legislação. Não se pode negar, porém, o importante papel que estes debates tiveram para o pensamento educacional brasileiro.

É a partir da década de 30 que se inicia efetivamente a organização de um sistema público de ensino no Brasil, que traz consigo as marcas dos princípios liberais, principalmente no que diz respeito à tão sonhada igualdade de oportunidades educacionais.

A escola para todos tornou-se então a bandeira de políticos e empresários interessados não só em aumentar a população votante e enfraquecer a manipulação do voto e a corrupção eleitoral, mas também em atender a vontade popular enquanto estratégia de tomada do poder, uma vez que as classes subalternas que viviam nos centros industriais já reivindicavam o direito à educação escolar. Assim, a luta pela escola para o povo, levada pelos educadores progressistas, estava carregada das melhores intenções, pois acreditava-se que a escola era o caminho possível de democratização de uma sociedade que avançava, ainda que este avanço se desse pela produção industrial capitalista dependente.

Todas as reformas educacionais propostas nessa época tinham por base os princípios do movimento educacional europeu e norte-americano iniciado no século anterior - a Escola Nova. Concebendo a escola como uma instituição de vanguarda nas mudanças sociais democratizantes, os escolanovistas encontraram um terreno propício para divulgação de suas teses num país no qual a idéia de democracia estava sendo tão debatida.

Baseada em uma nova concepção de infância e em princípios filosóficos que enfatizavam a necessidade de definir uma pedagogia coerente com a natureza humana, a Escola Nova focalizava a especificidade psicológica da criança. Não podemos esquecer também que desde o final do século XIX a Psicologia começava a divulgar estudos sobre as diferenças individuais. A preocupação com o indivíduo no processo de aprendizagem se dava na medida em que considerar os processos individuais facilitava o desenvolvimento de suas potencialidades. Afirmando que a educação deveria ser adaptada às características dos

indivíduos, os precursores da Escola Nova apontavam o rumo que a questão das diferenças tomaria no decorrer da primeira metade do século XX.

A visão de mundo dominante no início deste século, numa sociedade que se desenvolvia sob a égide do capital, era propícia para a explicação psicologizante das dificuldades de aprendizagem escolar, localizando suas causas nas diferenças, inerentes aos indivíduos. A dimensão pedagógica na compreensão do fracasso escolar ficou em segundo plano, inaugurando um período conhecido como “psicologização” da educação, que é assim analisada por PATTO (1993, p.63):

... a psicologia produziu duas distorções na proposta escolanovista original: de um lado, enfraqueceu a idéia revolucionária e enriquecedora de levar em conta, no planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil enquanto procedimento fundamental ao aprimoramento do processo de ensino, substituindo-o pela ênfase em procedimentos psicométricos freqüentemente viesados e estigmatizadores que deslocaram a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências; de outro, propiciou uma apropriação do ideário escolanovista no que ele tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão de luta política pela ampliação da rede de ensino fundamental e por sua democratização que o movimento também continha.

Outro aspecto que não é possível esquecer é que tanto a Pedagogia Nova quanto a psicologia científica originaram-se no âmbito das idéias liberais, propondo-se, desde o início, a identificar e promover os mais capazes, independente de sua origem étnica ou social. Embora saibamos que a identificação e promoção dos mais capazes está diretamente relacionada com sua origem étnica ou social, e que o caráter liberal das idéias dominantes estava muito distante das ações concretizadas de fato no Brasil do Segundo Império e primeiras décadas da República, é preciso estarmos atentos às contradições presentes nas idéias oficialmente aceitas nessa época e à maneira como constituíram o pensamento educacional durante as décadas seguintes, até a atualidade.

Uma das contradições mais evidentes foi a convivência do ideário liberal com as teorias racistas e as diferentes formas que estas assumiram nas sucessivas interpretações do

caráter nacional brasileiro. É sabido que no Brasil a Psicologia nasce no meio médico e já no século XIX se viam nas faculdades de Medicina da Bahia e Rio de Janeiro trabalhos sobre a mente humana e seus desvios. Na Bahia, um nome tem lugar de destaque no desenvolvimento de pesquisas e na formação de especialistas em Medicina Social: o Professor Raimundo Nina Rodrigues, defensor de teorias racistas do comportamento humano e da vida social. Foram médicos como ele que realizaram os primeiros estudos com testes psicológicos europeus. Foram eles também os primeiros professores de cursos de Psicologia nas faculdades de Medicina. Não é difícil, portanto, compreender quão impregnada estava a formação dos primeiros psicólogos das teorias difundidas no meio médico.

A partir de 1914 entram nos meios psiquiátricos brasileiros as idéias psicanalíticas, cuja influência se faz sentir com mais força a partir da década de 20, quando o movimento internacional de higiene mental chega ao Brasil. Arthur Ramos é uma importante referência na criação e desenvolvimento de clínicas e centros de higiene mental e escolar no Rio de Janeiro. Médico e pesquisador interessado por temas de antropologia e de psicologia, Ramos, que foi aluno de Nina Rodrigues, afastou-se das teorias racistas de cunho biológico defendidas pelo mestre e por Oliveira Vianna, trabalhando com o novo conceito de cultura que a antropologia cunhara na passagem do século. Além disso, com base em princípios da Psicanálise, desenvolveu uma "psicologia da cultura" brasileira.

° PATTO (op.cit., p.78) identifica a trajetória institucional traçada por médicos-psicólogos a partir dos anos 30, que definiu os rumos que a explicação do fracasso escolar e o tratamento que passou a ser-lhe dispensado tomaram nas décadas seguintes: “[...]dos hospitais psiquiátricos para os institutos, ligas e clínicas de higiene mental, destes para os serviços de inspeção médico-escolar, destes para as clínicas de orientação infantil estatais e destas para os departamentos de assistência ao escolar de secretarias da educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento ao escolar”. As influências médicas na Psicologia tornaram-se mais presentes nos meios educacionais quando os médicos passaram a lecionar nas escolas normais, cursos de especialização em Psicologia nas faculdades de Filosofia e também na formação dos primeiros psicólogos não-médicos.

É também na década de 30 que Ramos publica dois livros que se constituiriam em referências obrigatórias na formação dos educadores brasileiros: *Educação e Psicanálise* (1934) e *A criança problema* (1939). De acordo com MOREIRA LEITE (1976), este segundo livro foi, durante algum tempo, o único trabalho empírico publicado no país sobre problemas de aprendizagem escolar. Ramos consegue expressar a passagem do conceito de criança anormal para o de criança-problema, mudando o foco da hereditariedade para o meio ambiente no estudo dos determinantes da personalidade. Ramos critica também os exageros da psicometria e de aspectos intelectuais levados em conta na explicação de desvios, privilegiando a dimensão afetiva e o modelo clínico na investigação e tratamento de tais desvios. É importante ressaltar que o meio ao qual Ramos se refere é essencialmente o meio familiar, onde as causas dos desvios deveriam ser buscadas. Assim, na visão estereotipada das relações familiares nas classes pobres - desajustadas, com modelos inadequados, alcoolismo, violência, falta de estimulação - estas começavam a ser apontadas como as responsáveis pelo fracasso escolar de seus filhos.

PATTO (op.cit., p.83) considera que, mesmo com as limitações impostas pelo pensamento de sua época, Ramos deu uma importante contribuição para o avanço da compreensão das chamadas dificuldades de aprendizagem, no sentido da superação, nos meios médicos e educacionais, do peso dado à herança genética e o determinismo gerado por esta visão:

Numa época em que predominavam as explicações heredológicas do desenvolvimento humano e das diferenças individuais e grupais, Ramos veio chamar a atenção para a importância das influências ambientais, não importa quão restrita tenha sido sua definição de ambiente social; numa época em que muitas vezes os estudos de casos restringiam-se à aplicação mecânica de testes psicológicos, ele ressaltou a importância da observação, da entrevista e da história de vida; numa época em que os psicólogos estavam voltados para mensuração da capacidade intelectual, tida em grande medida como geneticamente determinada, e os psiquiatras para a classificação do paciente em algum quadro clínico de natureza orgânica, ele veio divulgar as idéias da psicanálise a respeito da importância da relação adulto-criança.

Portanto, foi a partir de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada. Estas idéias se constituem nas raízes da compreensão das diferenças entre raças e grupos e, conseqüentemente, das diferenças de desempenho escolar entre as classes sociais, presentes no pensamento educacional brasileiro até hoje:

[...] a crença de que abolido o trabalho escravo e inaugurada a categoria social do trabalhador livre numa sociedade capitalista criam-se as condições para que a distribuição social dos indivíduos seja pautada por suas aptidões naturais. Não por acaso, portanto, à entrada do ideário político liberal no país, corresponde, pouco depois, o ingresso de sua contrapartida científica, a psicologia das diferenças individuais que, aliada aos princípios da Escola Nova, transplantou para os grandes centros urbanos brasileiros a preocupação em medir estas diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração (PATTO, op.cit., p.54).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado e divulgado pelos expoentes do movimento de renovação educacional em 1932, constituiu-se num dos registros históricos das raízes liberais da ideologia educacional brasileira. Os pioneiros defendiam a continuidade e a articulação do ensino em seus diversos graus, propondo uma escola única para todos. Atribuindo especial atenção ao ensino secundário, postulavam que este deveria ser unificado em seus três primeiros anos, tendo como objetivo comum a cultura geral, o que evitaria a separação entre trabalhadores manuais e intelectuais. Esta é a expressão da tradicional crença na escola enquanto redentora das desigualdades sociais.

A importância do Manifesto para a consolidação do liberalismo em ideologia educacional no Brasil é explicada por XAVIER (1990, p.81-82):

O discurso educacional liberal, com nova roupagem e eficientemente articulado [...] aos interesses dominantes na ordem que se consolidava, continuava conveniente, como no passado, às elites dirigentes. E as reformas educacionais empreendidas nas décadas de 30 e 40 visavam, a um só tempo, a responder às exigências político-ideológicas do momento e às pressões sociais traduzidas e reforçadas pelo novo ideário. Embora não concretizassem plenamente o “plano de reconstrução educacional” proposto, justificavam-se dentro do seu espírito geral, salvaguardadas pelas suas ambigüidades formais e pelas concessões abertas pelos próprios pioneiros, atendendo ao novo

e preservando a tradicional estrutura dualista, elitista e acadêmica do ensino brasileiro. [...] Estava assim constituído o cerne da ideologia educacional, que responderia às necessidades impostas pelo avanço das relações capitalistas no país.

A ditadura do Estado Novo (1937 a 1945), através da Constituição de 37, desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público, assumindo um explícito dualismo educacional: a única opção que se colocava às classes populares era o ensino profissionalizante, o que sugeria que estas classes tinham uma capacidade intelectual inferior, servindo apenas para trabalhos braçais. Na verdade, o que havia era uma preocupação em conter as pretensões educacionais nas classes populares num momento em que o populismo exagerado propiciava a esperança popular de ascensão social via escola.

A análise do discurso educacional oficial nas décadas seguintes aos anos 30, realizada por PATTO (op.cit.), mostra que em publicações tais como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editada pelo Ministério da Educação e Cultura desde 1944, eram expressas as concepções em vigor nos meios governamentais onde se delineavam as políticas educacionais. Uma das características da Revista é a predominância de colaboradores escolanovistas por mais de trinta anos. Outra característica importante é a presença de temas de interesse e divulgação em publicações estrangeiras, especialmente norte-americanas, nos anos 60, muitas vezes bastante distantes dos problemas sociais e educacionais brasileiros: a tecnologia aplicada ao ensino, a teoria da carência cultural, o ensino pré-escolar como modalidade de educação compensatória, a educação para a criatividade, a educação de superdotados, dentre outros. Dessas duas características, PATTO (op.cit.) sintetiza o tom essencial da Revista, que lhe imprime uma unidade ideológica: o ideário liberal, com ênfase no princípio da igualdade de oportunidades enquanto garantia de um regime democrático.

A primeira publicação na Revista referente à pesquisa sobre a questão da evasão e repetência é o relato de um estudo estatístico realizado por Moysés Kessel, em 1954: *A evasão escolar no ensino primário*. Nele, o autor acompanha a trajetória escolar de alunos que ingressaram no primeiro ano em 1945, mostrando que menos da metade cursou mais de um ano de escola. O artigo *O problema da repetência na escola primária*, de O.B. Cardoso, publicado na Revista em 1949, vai além da constatação do fato, voltando-se para o estudo das

causas da repetência. Nesse artigo aparece a ambigüidade então presente na maneira de pensar a educação e sua eficácia. Apontando fatores pedagógicos no fenômeno da repetência, referia-se à inadequação dos processos de ensino adotados nas escolas e a necessidade de se adaptar as atividades educativas às necessidades do alunado. Porém, quando discorre sobre fatores sociais co-responsáveis pelo insucesso escolar, atribui as principais dificuldades da escola pública a fatores externos à escola, localizados no aluno e em seu ambiente familiar. Mais uma vez se expressa a forte marca deixada pelas teorias racistas e antropológicas no modo de explicar as diferenças sociais, pois ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade da escola se tornar interessante para os alunos, atribui o desinteresse dos mesmos à inferioridade cultural do grupo social de onde provêm.

A análise de outros artigos publicados revela que

esta cisão acabou por instalar-se no pensamento educacional brasileiro: enquanto filósofos da educação e alguns pedagogos voltaram-se predominantemente para análises e recomendações referentes a aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino, visando melhorar sua qualidade, outros pedagogos e, sobretudo, psicólogos, fecharam seu diagnóstico do fracasso escolar em torno da avaliação das características biológicas, psicológicas e sociais da clientela escolar. Isto até o início dos anos sessenta, quando se nota uma predominância da segunda perspectiva sobre a primeira: cada vez mais, as causas do fracasso escolar serão buscadas no aluno. A teoria da carência cultural, em sua primeira versão, virá consolidar este domínio (PATTO, op.cit.,p. 90-91).

É só a partir dos anos 50 que surgem autores que superam as teorias racistas e as teses de existência de tipologias psicológicas de povos ou segmentos sociais. Não é por acaso que a superação de tais idéias só se dá a partir dos anos 50. Contextualizando historicamente, as forças que derrubaram Getúlio Vargas em 45 eram as mesmas que tinham sido suas aliadas no período mais reacionário do Estado Novo. Todavia, o golpe de 29 de outubro, ao invés de provocar um retrocesso político, acompanhou, de certa forma, o processo mundial de redemocratização advindo com o fim da Segunda Guerra Mundial.

Entre 1945 e 1947 o movimento popular no Brasil cresceu. A formação de partidos, as eleições para a presidência da República e a Constituinte desencadearam uma nova

forma de participação popular. Havia todo um clima propício para a formação de um partido de esquerda forte, com bases proletárias em todo o território nacional. O Partido Comunista do Brasil, fundado em 1922 e calado em 35, reorganizou-se em 1945, com a saída de suas lideranças da prisão. A partir da criação dos comitês populares democráticos no Rio de Janeiro e São Paulo, o PC inseriu-se em amplas camadas de trabalhadores assalariados, obtendo alcance também nas camadas médias e entre os intelectuais. No seu curto período de legalidade (de 45 a 47) esse partido contribuiu para a vida democrática do país, havendo uma importante atuação dos parlamentares comunistas no âmbito educacional. A importância do crescimento do PC entre o final da década de 40 e o início dos anos 50 é assim comentada por GHIRALDELLI JUNIOR (1991, p. 109-110):

... o pensamento progressista de vários matizes do socialismo conquistou boa parte da intelectualidade. E não estamos falando de uma intelectualidade marginal, mas sim de nomes de grande projeção. Apareceu, então, a figura do 'intelectual engajado', que passou a gravitar em torno de um partido de esquerda e/ou servir de teórico para a movimentação das vanguardas políticas e culturais. Esse foi um passo decisivo, em certo sentido, para que o pensamento de esquerda no Brasil se comprometesse com mais seriedade com a problemática do ensino público. [...] As diversas tendências do socialismo foram sendo incorporadas por vários segmentos da população, inclusive por educadores e, paulatinamente, foram trazendo para o âmbito pedagógico formas de pensar menos presas aos cânones da ideologia dominante.

A tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.E.N.), a partir de 1947, também expressa o movimento de diferentes grupos que se colocavam à frente das discussões educacionais. O projeto da lei que deveria reformular a estrutura educacional do país deixada pelo Estado Novo através da Reforma Capanema tramitou durante 13 anos, dado o embate dos diferentes segmentos políticos do país então presentes. Em 1958, o Substitutivo Lacerda alterou profundamente o texto original, introduzindo os interesses das escolas privadas. Naquela altura, o debate entre defensores da escola pública e defensores da escola privada já estava instalado. A ameaça à escola pública trazida pelo Substitutivo Lacerda desencadeou a Campanha em Defesa da Escola Pública, em 1959, congregando educadores e intelectuais liberais, liberais-progressistas, socialistas, comunistas, nacionalistas, etc.

GHIRALDELLI JUNIOR (op.cit., p.114-115) identifica três grupos nesta Campanha: o primeiro grupo, em torno de Anísio Teixeira, inspirava-se na filosofia liberal-pragmatista, focalizando a prática pedagógica e as possibilidades de promover uma educação pública que atendesse às aspirações de modernização do país. O segundo, de Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho, João Villa Lobos e outros, partia dos princípios da filosofia liberal-idealista, concebendo a educação como um direito do homem, independentemente das possibilidades históricas da sociedade. O terceiro grupo, dos socialistas, cuja expressão maior foi Florestan Fernandes, defendia uma escola capaz de socializar a cultura para as classes trabalhadoras.

A aprovação da L.D.B.E.N. (Lei nº 4.024/61) frustrou as expectativas dos setores mais progressistas, principalmente por ter garantido igualdade de tratamento a escolas públicas e privadas. No jogo de forças presentes, saíram vitoriosos os interesses privatistas, defendidos pelos empresários do ensino e pela Igreja Católica. Este quadro desencadeou o crescimento de organizações progressistas que se lançaram num movimento intenso de promoção da cultura e educação popular, principalmente com trabalhos de alfabetização de adultos e conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais. Dentre os grupos de esquerda que mais trabalharam nesta linha estavam os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MPCs) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Em meio aos movimentos de educação popular, cuja preocupação principal era a possibilidade de efetiva participação política das classes subalternas, constitui-se a Pedagogia Libertadora, que cria uma “escola nova popular”, radicalizando o pensamento escolanovista na busca de encontrar uma teoria educacional capaz de beneficiar as classes populares. A partir do método de alfabetização de adultos proposto por Paulo Freire e partindo de uma concepção de homem enquanto sujeito da história, a Pedagogia Libertadora propunha que o papel da educação deveria ser libertar o homem do povo através da conscientização acerca dos problemas nacionais e participação ativa nas lutas políticas do país.

Também nas décadas de 60 e 70, a perspectiva materialista histórica possibilitou a autores como Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso fazer uma análise da sociedade brasileira a partir das condições e contradições colocadas pela lógica do

capital. Estas idéias só serão incorporadas ao discurso educacional brasileiro mais tarde, na década de 80.

Os 21 anos de ditadura militar no país, no período de 1964 a 1985, foram marcados pela privatização do ensino, pela exclusão de grande parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, pela institucionalização do ensino profissionalizante, pela pedagogia tecnicista e por uma desmobilização do magistério, não só pela repressão como também pela abundante e confusa legislação educacional.

As reformas do ensino desse período tinham como objetivo central adequar o sistema educacional à ideologia do “desenvolvimento com segurança”. De 64 a 68 foram firmados doze acordos MEC-USAID, que provocaram ajustes na política educacional de acordo com interesses norte-americanos. Assim, a Lei 5.692/71, mesmo estendendo a educação elementar para oito anos (atual 1º grau), introduziu a profissionalização obrigatória para o ensino de 2º grau, caracterizando-se como mais uma medida para conter um grande número de alunos que sonhava em ingressar na Universidade. Uma vez mais, as escolas privadas foram beneficiadas pois, aproveitando a flexibilidade da legislação, implantaram um ensino profissionalizante mascarado, mantendo o ensino médio como preparatório ao superior.

Todas as iniciativas de educação popular sofreram a repressão do governo militar. Todo o avanço proporcionado pelas discussões acerca de metodologias alternativas de alfabetização e valorização da cultura popular foi contido. Isso porém não impediu que se organizassem grupos de resistência que teimavam em buscar alternativas para ampliar o acesso ao conhecimento às camadas marginalizadas da população.

A partir de 1979, com a Lei da Anistia e o retorno de intelectuais exilados, até o fim da ditadura militar, em 1985, organizam-se inúmeros trabalhos com diferentes propostas político-pedagógicas para democratizar o acesso das classes subalternas a uma escola de qualidade, que as instrumentalize, via conhecimento, a uma participação cada vez maior nas decisões sobre os problemas nacionais.

As décadas de 80 e 90 são marcadas por um movimento de privatização de atividades consideradas essenciais, atendendo a determinações de organizações internacionais, como o Banco Mundial e o FMI. O projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em tramitação desde 1989 e aprovado pela Câmara dos Deputados em 1993, sofreu significativos retrócessos a partir da apresentação do substitutivo MEC-Darcy Ribeiro. Enquanto o projeto original assegurava o compromisso e a obrigatoriedade do Estado em oferecer ensino fundamental gratuito com progressiva extensão ao ensino médio, o projeto MEC-Darcy abriu espaço para a privatização do ensino. Os debates entre os defensores da escola pública e os da escola privada são retomados, agora com ênfase na **qualidade total**, associada à idéia de eficiência, competitividade e produtividade.

A ênfase nestes aspectos, pilares do neoliberalismo, pode ser assim explicada:

A educação passa a ocupar, junto com as políticas de ciência e tecnologia, lugar central e articulado na pauta das macropolíticas do Estado, como fator importante para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivos para a competitividade internacional (MELLO, 1994, p.43).

É importante perguntar a serviço de quem estará esta qualidade total. As considerações de EVANGELISTA (1995, p.7) sobre esta questão são esclarecedoras:

A nova qualidade - total - que se requer hoje para a educação, sob o álibi da formação do aluno e do professor, prepara um novo conteúdo que, aparentemente, atende a todos mas que tem por detrás de si os interesses da seleção, pois que aos melhores estarão reservados os Centros de Excelência, em qualquer grau de ensino. A cultura do 'sucesso escolar' será para esses, que sequer repetirão pois estarão em consonância com a moderna cidadania. Aos outros - a esmagadora maioria - não será necessário excluí-los do sistema educacional pois que por inúmeras razões dele já estarão excluídos.

Em meio a todos os avanços na compreensão do papel da escola e no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, percebe-se que ainda permanece uma forte marca liberal no pensamento educacional brasileiro. Além disso, o projeto neoliberal do atual governo contribui para a cristalização do discurso da competência, do respeito às diferenças e

necessidades individuais. Todavia, há ainda muitos preconceitos acerca das capacidades intelectuais das crianças provenientes de classes populares. Se, além de pobres (ou, muitas vezes, por serem pobres), apresentam alguma deficiência, a discriminação é ainda maior: “*A exclusão pelo fracasso escolar é um ônus; somada à estigmatização da deficiência mental [...], é um duplo ônus, com possibilidades maiores de deixar marcas após a escolaridade*” (FERREIRA, 1994, p.84). As práticas pedagógicas nas redes públicas em geral ainda têm contribuído para reafirmar que a dificuldade de sucesso escolar de crianças provenientes de populações marginalizadas deve-se à inferioridade de condições de vida destas populações.

1.5. As diferentes concepções de fracasso escolar nas redes públicas de ensino no Brasil

O fracasso escolar vem sendo discutido e compreendido sob diferentes óticas ao longo da história da educação brasileira. Para os objetivos do presente trabalho é importante esclarecer e discutir as diferentes concepções de fracasso escolar presentes no discurso educacional brasileiro, pois esta é uma das questões de fundo na discussão da integração escolar de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais. Sabe-se que a grande maioria destes alunos que conseguem chegar à escola regular engrossa as fileiras de fracassados, quer pela evasão quer pela reprovação. Além disso há aqueles que, pelo diagnóstico e prognóstico anunciados por profissionais especializados, são considerados fracassados sem ao menos ter tido acesso à escolarização formal.

A década de 60 é um momento de medicalização generalizada do fracasso escolar, com a visão psiconeurológica do desenvolvimento humano, que tenta explicar os desvios ou dificuldades por quadros tais como a disfunção cerebral mínima, a dislexia e a dislalia.

Nos anos 70 entram em cena os psicopedagogos, uma nova categoria profissional que, orientada por esta abordagem, dedica-se ao atendimento das dificuldades de aprendizagem. Inicialmente restritos ao trabalho em clínicas particulares atendendo crianças de

classes econômicas mais abastadas, passam a colaborar no debate sobre os altos índices de repetência na escola pública de primeiro grau.

Nessa perspectiva, o fracasso escolar passa a ser explicado pela existência de diferenças individuais na capacidade de aprendizagem das crianças. Assim, fatores neurológicos, psicológicos, sensoriais e outros de cunho individual seriam os responsáveis pelas chamadas dificuldades de aprendizagem. A criança não aprende por consequência de uma incapacidade sua, de uma limitação individual.

Tal enfoque não contextualiza as questões da escola, impossibilitando o conhecimento da totalidade do processo que se desenvolve no sistema escolar. Esta parcialidade, por sua vez, compromete a percepção das condições estruturais da sociedade que se fazem presentes dentro da escola.

Nessa época, a teoria da carência cultural também passa a influenciar a visão dos psicopedagogos, sendo utilizada para explicar o fracasso escolar. Como a maioria das crianças mal sucedidas na escola são de classes populares, as deficiências no desenvolvimento psicológico infantil seriam consequência da pobreza de estímulos do ambiente cultural desfavorecido, do qual provêm. Em nome da carência cultural foram organizados, no Brasil, inúmeros projetos de educação compensatória. Estes, no entanto, da mesma forma como ocorreu nos Estados Unidos, não apresentaram resultados satisfatórios, servindo para marcar ainda mais a discriminação e a consequente seletividade social.

PATTO (op.cit., p.94) aponta vários motivos pelos quais esta explicação do fracasso escolar das crianças das classes subalternas foi tão bem aceita no Brasil nos anos 70:

[...] continha uma visão de sociedade não-negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente definida nesta época; vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as “explicações do Brasil”, então em vigor, segundo as quais o subdesenvolvimento econômico mergulhara [...] significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao “milagre brasileiro”; finalmente, ao ressaltar a

pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer a crítica deste discurso ideológico.

Esta visão acabou se constituindo em uma possibilidade de coalizão de duas tendências para a explicação das causas do fracasso escolar. De um lado, afirmava-se que as causas estavam na escola; de outro, que estavam no alunado. Tratava-se agora de integrar estas duas visões, afirmando que a escola é inadequada para as crianças carentes. O despreparo do professor não mais se justificava pela precariedade da formação pedagógica e sim pelo desconhecimento acerca dos valores e características das crianças carentes. Tornava-se urgente conhecer esta população, para então oferecer-lhe métodos e conteúdos adequados à sua cultura.

Uma das expressões da teoria da carência cultural no pensamento pedagógico nas décadas de 60 e 70 foi o programa de pesquisas coordenado por Ana Maria Poppovic, no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, um dos programas que mais se preocupou em caracterizar o desenvolvimento psicológico das crianças culturalmente marginalizadas para elaborar programas e currículos escolares mais adequados ao seu perfil. Baseada numa concepção interacionista de desenvolvimento - na qual se atribui igual peso à influência da maturação física e da estimulação ambiental no desenvolvimento das capacidades e habilidades apresentadas por um indivíduo - Poppovic investigava a evolução e o nível ótimo de desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. Esta concepção fundamentou tanto suas primeiras abordagens ao tema da "privação cultural" como suas primeiras indicações para revertê-la, fiéis à idéia de educação compensatória. A explicação para o fracasso escolar naquele momento era de que a causa encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda.

Ao lado de pesquisas influenciadas pela teoria da carência cultural e da preocupação oficial com a formação de mão-de-obra qualificada, implementada através do tecnicismo educacional, nos anos 70 as pesquisas sobre as causas do fracasso escolar começaram a se voltar para os chamados fatores intra-escolares na produção de mecanismos

seletivos, ou seja, a participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso. As primeiras pesquisas mais detalhadas sobre os mecanismos intra-escolares de seletividade social na escola priorizaram aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar. Além da ruptura temática, estes projetos também trouxeram consigo uma ruptura política, ao superar a concepção liberal sobre o papel da escola e ao negar a tese reprodutivista, reconhecendo na escola o seu papel transformador da estrutura social em vigor.

Nesta retomada da importância da escola num projeto de transformação da sociedade de classes, devemos reconhecer que as idéias de George Snyders contribuíram para uma ruptura teórica que possibilitou a introdução das contribuições de Gramsci na reflexão sobre a questão da eficiência e do papel social da escola para os subalternos (PATTO, op.cit.,p. 119). A partir de nova base filosófica, era necessário dar início à pesquisa sobre os obstáculos à escolarização das classes populares.

Várias pesquisas apontaram características estruturais e funcionais da escola oferecida às classes populares, evidenciando que a ampliação e transformação da rede de ensino operada até então não tinha sido suficiente para garantir uma escola de qualidade para todos. Prova disso eram (e continuam sendo) os altos índices de evasão e reprovação nas séries iniciais do ensino de 1º grau. Assim, na segunda metade dos anos 70, retoma-se a luta pela melhoria da qualidade do ensino, agora não mais com a marca do pessimismo deixada pelas teorias crítico-reprodutivistas. O conhecimento historicamente produzido pela humanidade e sistematicamente transmitido pela escola passa a ser valorizado enquanto instrumento de luta das classes populares na superação da sua condição de subalternos.

A teoria da carência cultural foi, sem dúvida, um marco na história dos referenciais teóricos que nortearam as formas de conceber o papel da escola numa sociedade dividida em classes. Porém, outro marco importante foi o das teorias crítico-reprodutivistas, que introduziram a possibilidade de se pensar o papel da escola numa perspectiva crítica de sociedade.

A partir destas teorias, as instituições sociais passaram a ser vistas como lugar onde se exercê a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de

produção. A escola seria, nessa perspectiva, mais um dos instrumentos a serviço da manutenção dos privilégios dos que detêm o poder econômico.

Ao mesmo tempo que trouxeram uma perspectiva crítica, estas teorias contribuíram para “*disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo*” (SAVIANI, 1984, p.33), na medida em que não se vislumbravam alternativas de ações pedagógicas que possibilitassem a superação das condições sócio-econômico-educacionais vigentes. Enquanto as teorias denominadas por Saviani de não-críticas (pedagogias tradicional, nova e tecnicista e a teoria da carência cultural) continham uma proposta pedagógica, as crítico-reprodutivistas consideravam que “*a escola não poderia ser diferente do que é*” (*ibidem*, p.34). Enquanto as primeiras pretendiam ingenuamente superar o fracasso escolar através da escola (sem jamais conseguir êxito), as segundas limitavam-se a explicar o fracasso como sendo, na verdade, o êxito da escola, na medida em que, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduziria a dominação e exploração.

Ao lado dessa discussão, nos anos 70 a Pedagogia oficial apoiava-se em uma concepção tecnicista de ensino, que se cristalizou nos Estados Unidos por volta dos anos 60, chegando ao Brasil no final da década, especialmente a partir dos Acordos MEC/USAID, já mencionados. Deixando de lado a dimensão psicossocial das relações pedagógicas, seu objetivo era formar, de modo eficiente, uma mão-de-obra que atendesse as carências de uma industrialização em expansão. A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia propunha a padronização do sistema de ensino a partir de planejamentos previamente formulados, os quais deveriam se ajustar às diferentes disciplinas. Assim se consolida a burocratização na escola, a supervalorização dos meios e técnicas de ensino, cabendo ao professor e aluno executá-los. Nesta visão, o incompetente, o improdutivo é marginalizado. A burocratização excessiva gerou uma prática ainda mais fragmentada, inviabilizando o trabalho pedagógico.

As teorias crítico-reprodutivistas, ainda que tenham sido vistas de uma forma negativa, pelo clima de pessimismo e desânimo instaurado entre os educadores, tiveram o mérito de focalizar a relação professor-aluno e chamar a atenção para a dominação e a

discriminação social presentes no ensino. Além disso, possibilitaram que a educação escolar fosse pensada a partir de seus condicionantes sociais, contribuindo, assim, para a superação do mito da neutralidade do processo educativo e abrindo caminho não só para uma melhor compreensão posterior das próprias idéias reprodutivistas como para a incorporação de teorias que permitiram inserir a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social (PATTO op.cit., p. 117-118).

É a perspectiva dialética que torna possível compreender a escola como uma realidade histórica, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, deve ficar claro que uma teoria crítica (não-reprodutivista) só poderia ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. Portanto, uma nova formulação teria que passar necessariamente por uma teoria da educação que compreendesse criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade. É evidente que uma teoria que desse conta de tamanha tarefa deveria superar tanto a idéia do poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como o sentimento de impotência (presente nas teorias crítico-reprodutivistas) (SAVIANI, op.cit., p.35).

Assim, superando a visão reprodutivista, a pedagogia histórico-crítica traz uma perspectiva de análise do contexto sócio-econômico e político de forma menos fatalista e que procura descobrir dentro da escola o que lhe é específico, sem descuidar nem do indivíduo nem do social, mas procurando trabalhar com a categoria **totalidade** na análise da prática escolar.

SAVIANI (1991, p.75) situa 1979 como um marco da sistematização da pedagogia histórico-crítica. Nesse ano, a primeira turma de doutorado da PUC/SP, ao tentar formular teoricamente o fenômeno educativo, elegeu como problema central a superação da pedagogia crítico-reprodutivista. Deste grupo, destaca-se o trabalho de Carlos R. Jamil CURY (1985), que estudou a categoria da contradição em educação, colocando-a como categoria-chave e mostrando como as outras se subordinam a ela. Ou seja, mesmo o aspecto reprodutivista da educação é contraditório, possibilitando portanto sua superação.

Guiomar Namo de MELLO (1984) também integrava o grupo de Cury, defendendo que a função política da educação cumpre-se pela mediação da competência técnica. Ou seja, a escola, para que possa cumprir sua função política de forma transformadora deve, necessariamente, possuir competência pedagógica, pois só assim é possível garantir às classes populares o acesso ao saber sistematizado.

A estes trabalhos, soma-se o de José Carlos LIBÂNEO (1986), que analisa a prática dos professores e redefine a didática à luz desta concepção, por ele denominada de "pedagogia crítico-social dos conteúdos".

A pedagogia histórico-crítica, portanto, representa um avanço significativo no pensamento educacional brasileiro. Trazendo o discurso da função política da escola pública, enfoca o fracasso escolar a partir das relações de classe social, que determinam os processos internos da escola, da família, bem como as relações entre esses grupos sociais.

No início dos anos 80, um grupo de pesquisadores do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, após ampla revisão da literatura nacional e estrangeira no período de 1971-1981, mostra que havia uma convergência não só temática das pesquisas sobre o fracasso escolar - ênfase nos fatores intra-escolares - mas também das conclusões: a maioria delas concluía que a escola era inadequada à realidade da clientela. Assim, mesmo quando as pesquisas começam a desvelar aspectos estruturais do sistema escolar, a atribuição das causas do fracasso escolar à clientela não é superada, sendo a ela acrescidas considerações sobre a má qualidade de ensino oferecido às classes populares. Portanto, até os anos 80, a pesquisa sobre o fracasso escolar *"repete, com algumas exceções, o discurso fraturado que predominou no período em que vigoraram as idéias escolanovistas, quando não repete a tentativa de colagem deste discurso afirmando que a escola que aí está é inadequada à clientela carente"* (PATTO, *op.cit.*, p. 120).

Além do valioso trabalho de M.H.PATTO (*op.cit.*), cuja publicação mais recente tem servido de base para uma discussão mais crítica sobre o fracasso escolar, os trabalhos de POPPOVIC (1981), DORNELES (1987) e FREITAS (1988) também discutem o fracasso escolar a partir de seus determinantes sociais, sem descuidar do papel da escola como

instituição responsável pelo processo de apropriação do conhecimento historicamente produzido.

Até o final dos anos 70, portanto, a compreensão que se tinha para as causas do fracasso escolar era de que a culpa era da criança, de sua família, de sua cultura. Com a produção teórica elaborada a partir de então, o pesquisador passou a conviver com a escola com um outro olhar. Partindo de uma visão de mundo mais articulada com os processos históricos, passou a compreender relações que até então não compreendia. Passou a perceber que é preciso mudar o eixo do olhar, pois não era mais possível focalizar a incapacidade individual sem considerar o contexto sócio-histórico das relações que se processam na escola. Todavia, mesmo com todos os avanços que se obteve na compreensão das razões para os índices tão altos de insucesso escolar, ainda há muitos mitos a serem derrubados. A marca liberal na formação dos educadores é ainda muito forte, mesmo porque o pensamento cotidiano está impregnado de preconceitos que deturpam a compreensão das relações que se estabelecem na sociedade.

1.6. A experiência pioneira de integração de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina

Em Santa Catarina, a integração de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino se deu, oficialmente, a partir de 1988. Em 1987, a Secretaria Estadual de Educação constatou que, no período de 1981 a 1986, a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos vinha decrescendo e que havia, em todo o Estado, aproximadamente 200.000 crianças nesta faixa etária fora da escola. Para reverter este quadro, propôs um plano de trabalho que buscava garantir escolarização básica para toda a população desta faixa etária, através da superação das dificuldades de acesso e permanência do aluno na escola⁵. A Fundação Catarinense de Educação Especial⁶, que naquele momento já se

⁵ Dados extraídos do *Plano anual de matrícula - 1988*, da Secretaria de Educação de Santa Catarina, que expressam o discurso oficial do compromisso político.

colocava a favor da integração dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, também participou da discussão do referido plano de trabalho.⁶

⁶Visando concretizar a instituição da matrícula compulsória, estendendo-a também para a clientela até então encaminhada para serviços de ensino especial, o *Plano Anual de Matrícula-1988*, da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, assegurava o direito à matrícula em escolas regulares públicas estaduais para todas as crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, independente de:

- condições físicas e mentais da criança;
- série;
- capacidade física da escola;
- recursos humanos existentes;
- cobrança de taxas (matrícula, APP e outras);
- exigência de uniforme;
- exigência de documentação e fotografias;
- exigência de material escolar.⁶

⁶Uma ampla campanha de conscientização da população sobre o direito à matrícula e, conseqüentemente, sobre a impossibilidade de qualquer escola pública estadual negar a matrícula sob qualquer alegação, foi veiculada por rádio, televisão, cartazes e folhetos no final do ano de 1987, visando a implantação da matrícula compulsória para o ano letivo de 1988.⁶

A Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC) e a Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina (AOESC) desencadearam um debate entre professores e especialistas da rede estadual acerca do Plano, chamando a atenção para a falta de compromisso do governo com relação à qualidade do ensino. Na análise feita pelos educadores, estes salientavam sua luta pela escola pública, gratuita e de boa qualidade para todos. E assim se posicionavam em relação à proposta do governo:

⁶ Órgão estadual de Santa Catarina, vinculado à Secretaria Estadual de Educação, cuja finalidade básica é a de formular as diretrizes para a política de educação especial no Estado.

Somos radicalmente favoráveis a que se leve escola onde quer que haja um só brasileiro dela necessitando. No entanto, somos radicalmente contra uma proposta absurda onde o Estado não se compromete a construir sequer uma sala de aula, não repassa verbas para manter as escolas existentes, não instrumentaliza o professor, não faz concurso de ingresso, pretendendo assim fazer uma análise meramente numérica e quantitativa da Educação.

O Governo prioriza quantidade sem assegurar qualidade; chamar todos à Escola não garante EDUCAÇÃO A TODOS. E, mais grave ainda, joga a responsabilidade que é sua nos ombros da escola.

O Governo não tem um projeto globalizador e muito menos visa a QUALIDADE DO ENSINO, haja visto que o próprio orçamento previsto para o setor em 1988 é de apenas 16,9%, um desrespeito público à Emenda João Calmon que define 25% do orçamento do Estado para a Educação (ALISC/AOESC, 1987, grifos do documento).

Mesmo com todas as críticas e o posicionamento contrário da maioria dos educadores em relação ao Plano de Matrícula, na prática este foi o primeiro projeto oficial de integração de "alunos especiais" na rede regular de ensino, em âmbito nacional. Previsto para ser executado em três etapas (garantia do acesso à escola regular pública, garantia da permanência na escola regular e garantia da qualidade de ensino), o projeto se concretizou, inicialmente em âmbito estadual. Hoje se vê nas diferentes esferas administrativas (federal, estadual, municipal e particular) a tão discutida integração dos "alunos especiais" nas redes regulares de ensino. A barreira legal foi rompida, e hoje, em tese, todos têm direito de acesso a uma escola regular. É preciso refletir, porém, sobre a maneira como vem se dando esta pretensa integração, pois o direito à matrícula não garante o cumprimento do direito à educação.

A grande crítica à oficialização da integração é que ela se deu por decreto. Sem dúvida, este não é o melhor caminho, mas foi o caminho possível no contexto estadual em 1987. O Estado de Santa Catarina vivia um momento de transição política, com o PMDB pela primeira vez no poder executivo. Sem desconsiderar o caráter democrático da proposta do governo em ampliar o acesso à escola, não se pode esquecer que as condições de trabalho para o magistério estadual eram precárias: baixos salários, incapacidade física da rede em termos de salas de aula, carência de recursos humanos e financeiros que certamente dificultariam a

execução do projeto. Na análise de MENDES (1994, p.11) sobre a experiência de Santa Catarina:

Para alguns, a existência de tantas condições insatisfatórias resultariam num recuo imediato em relação aos objetivos pretendidos. Para aqueles que decidiram implantá-lo, a despeito das condições adversas, o projeto significava uma tentativa, talvez única, de tentar [...] ampliar o ensino especial no estado, o que julgávamos ser de nossa responsabilidade. A vontade política existente naquela situação específica, fruto talvez da posição de iniciantes e da inexperiência com o poder executivo, poderia esmorecer com o decorrer do tempo, a medida em que o governo se familiarizasse com maior profundidade nas questões do sistema educacional e se deixasse influenciar pelas resistências existentes. Era um momento decisivo e que não permitia uma discussão ampla e democrática, numa consulta às bases, que levaria tempo e que poderia ocasionar numa perda daquela possibilidade que se vislumbrava como momentânea. Na realidade o momento exigia decisão imediata que, embora tomada por poucas pessoas, foi referendada por um grupo pequeno que iniciou e assumiu muitas das conseqüências e do trabalho inicialmente demandado pelo projeto.

° Ouvindo pais, professores e alunos, a principal crítica a todo esse processo refere-se ao despreparo das redes de ensino para atender os alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que apesar de todos os avanços conquistados, a maioria dos "alunos especiais" inseridos na escola regular continuam segregados dentro da própria escola.

Acompanhando as discussões sobre a integração de alunos especiais na rede regular de ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis vem atendendo a um número cada vez maior de alunos com necessidades educativas especiais em sua rede de ensino, conforme os dados apresentados nas tabelas abaixo:

Tabela 1 - Matrícula de alunos portadores de necessidades educativas especiais na rede municipal de ensino (pré-escola e ensino fundamental):

Ano	Def. Auditiva	Def. Visual	Def. Mental	Def. Física	Def. Múltipla	Total	Matricula(*)
1993	24	05	18	10	01	58	13.844
1994	41	17	45	11	...	114	15.032
1995	39	27	43	16	5	130	15.904

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

(*) Matrícula total na pré-escola e ensino fundamental.

Tabela 2 - Matrícula de alunos portadores de necessidades educativas especiais em relação à matrícula total na rede municipal de ensino (pré-escola e ensino fundamental) - (%):

Ano	Def. Auditiva	Def. Visual	Def. Mental	Def. Física	Def. Múltipla	Total
1993	0,17	0,04	0,13	0,07	0,00	0,42
1994	0,27	0,11	0,30	0,07	...	0,76
1995	0,25	0,17	0,27	0,10	0,03	0,82

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Os dados apresentados na Tabela 1 mostram que enquanto a matrícula total na rede municipal cresceu 14,9%, a participação relativa da matrícula de alunos portadores de necessidades educativas especiais cresceu 124,1%. A Tabela 2 aponta que 0,82% dos alunos matriculados na rede municipal são portadores de alguma forma de deficiência. Fica difícil analisar o significado deste percentual de atendimento educacional visto que não há dados precisos sobre a incidência de diferentes formas de deficiência na população de 7 a 14 anos nem dados sistematizados sobre o acesso de alunos especiais à escolarização.

O Plano de Diretrizes e Metas para a Educação do Município - 1993/1996 prevê o acesso e a permanência na escola de todas as crianças em idade escolar: "*Garantir às crianças, jovens e adultos acesso e permanência na escola, e nesta, com competência técnica e política, (...) é dar conta de um direito e um dever político que contribui para o exercício da cidadania*" (p. 36).

° Já em administrações anteriores percebia-se a preocupação em sistematizar orientações aos educadores quanto ao trabalho com aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem. É com esta preocupação que foi implantada, em 1986, a proposta de salas de recursos na rede municipal de ensino de Florianópolis. Com o objetivo de diminuir os índices de evasão e repetência, a proposta consistia em desenvolver nestas salas um trabalho de apoio pedagógico ministrado aos alunos por professores especializados, com atendimento paralelo ao ensino regular e em horário oposto às aulas do aluno. Os pressupostos teóricos utilizados eram os da reeducação psicomotora, prontidão para alfabetização, trabalho com áreas específicas. O professor destas salas era, então, o reeducador. Este trabalho foi oferecido às escolas da rede municipal de 1986 a 1993, sendo redimensionado ao longo do processo. A compreensão, por parte dos educadores envolvidos no trabalho, de que historicamente o fracasso escolar vem sendo justificado através de carências localizadas no indivíduo começou a apontar para a necessidade de esclarecer o papel que a proposta da sala de recursos representava na rede municipal de ensino. O problema que se colocava era se não seria a sala de recursos mais um espaço de estigmatização dentro da escola.

° Com a entrada de uma nova equipe na Secretaria Municipal de Educação, em 1993, todo o sistema escolar municipal começou a ser questionado e revisto. Foi desencadeado o *Movimento de Reorientação Curricular*, que buscava, com a participação de todos os segmentos ligados ao processo educacional, discutir a reformulação do currículo, com o objetivo de clarear os pressupostos que fundamentam a prática do educador. A SME passou a promover, então, discussões sobre concepções teóricas, propondo o referencial materialista histórico-dialético como ponto de partida para o desenvolvimento de suas ações. Com uma visão de sujeito histórico ativo, capaz de organizar-se para intervenção e transformação de si mesmo e do outro, partia para uma reestruturação do sistema municipal de ensino.

Nessa reestruturação, a Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (CADA)⁷ e a Coordenadoria de Alfabetização e Supletivo de Jovens e Adultos (CASJA), até então vinculadas à Divisão de Programas Especiais, passaram a compor a Divisão de 1º Grau. Tal mudança se deu a partir da compreensão de que, por atuarem diretamente no Ensino Fundamental, ambas as Coordenadorias não poderiam estar separadas da Divisão de 1º Grau. As questões relativas à evasão e ao fracasso escolar passariam a ser discutidas de forma integrada, com o objetivo de garantir o acesso e permanência do aluno na rede regular de ensino.

Nesse processo, a questão do papel da sala de recursos passou a ser discutida com mais profundidade, tendo sido iniciada uma pesquisa em conjunto com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em 1994, intitulada **O papel da proposta da sala de recursos na rede municipal de ensino de Florianópolis-SC**, que envolveu professores de 1ª a 4ª série, professores de salas de recursos, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares, bem como diretores. Seu objetivo principal era esclarecer o significado da proposta da sala de recursos e propor mudanças a partir das falas dos educadores da rede. Embora ainda não tenham sido sistematizados, os dados coletados junto aos educadores participantes do projeto apontam os seguintes resultados:

- A professora da sala de recursos é considerada mais competente, tem melhor espaço e mais material que as demais.
- A proposta parece contraditória na medida em que busca um lugar terapêutico na escola ao mesmo tempo em que prega igualdade.
- A professora da sala de recursos assume um lugar de onipotência e acaba dizendo, nas entrelinhas, que o professor não possui o saber e, com isso, tira o compromisso não só do professor mas de toda a escola em relação ao fracasso escolar.
- A escola pode ser vista sob dois prismas: 1) um espaço escolar, com uma função social bem definida, que provoca situações de ensino que possibilitam ao aluno apreender o

⁷ Hoje a CADA é denominada, embora ainda extra-oficialmente, Coordenadoria de Integração, reafirmando a mudança de concepção em relação às chamadas dificuldades de aprendizagem.

conhecimento elaborado e construído socialmente; ou 2) um espaço clínico que busca uma “cura” em relação ao fracasso escolar.

A partir desses resultados preliminares, a avaliação da equipe foi de que o objetivo maior da sala de recursos, que é o de intervir na diminuição dos índices de repetência e evasão escolar, só poderá ser alcançado com investimento na formação do professor da sala regular. Esta avaliação está assim expressa em documento explicativo acerca da referida pesquisa: *“Tem-se constatado que a presença do professor da sala de recursos na escola acentua a visão de que existem alunos mais aptos e menos aptos e que para estes últimos é necessário um atendimento especializado. Portanto, a prática da proposta da sala de recursos não é compatível com o entendimento de homem que hoje a equipe possui”*.

No decorrer destas discussões, a proposta das salas de recursos se modificou significativamente. Foram organizadas salas de recursos pólo apenas para portadores de deficiência sensorial (auditiva e visual), que garantissem um atendimento de apoio específico para que estes alunos freqüentassem e permanecessem no ensino regular. Portanto, o foco não era mais a dificuldade de aprendizagem, mas sim a necessidade destes alunos de terem acesso a recursos específicos para estarem integrados de fato ao ensino regular.

Os avanços nas discussões e práticas da rede municipal de ensino de Florianópolis são inegáveis. Porém, ainda há muitos obstáculos a serem transpostos nesta luta pela democratização da escola. Há ainda muitos preconceitos arraigados na formação dos professores, concepções positivistas de desenvolvimento e aprendizagem, que dificultam o êxito escolar de muitos alunos.

Como é que se prepara uma escola ou uma rede de ensino para receber alunos especiais? Considerando que a escola pública já tem tantos problemas, o trabalho com alunos que trazem a marca da deficiência constitui-se em mais uma categoria de problemas que a escola deve dar conta de resolver. Portanto, é fundamental que se discuta, na escola regular, o significado da integração e, principalmente, que se questione quem é afinal o aluno considerado portador de necessidades educativas especiais. Por que os professores ainda se dizem despreparados para trabalhar com estes alunos? Por que ainda acreditam que para

trabalhar com estes alunos precisam conhecer metodologias especiais, precisam dispor de recursos especiais, etc.? E, a pergunta mais importante: Como integrar um aluno diferente em uma rede de ensino onde há exclusão em massa?°

A história de Rafael - aluno da rede municipal de Florianópolis - aqui relatada e discutida mostra o quanto ainda é necessário avançar para que a escola pública seja realmente para todos. Para fundamentar a discussão, faz-se necessário explicitar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem humanos que embasam o presente trabalho, pois elas contribuem para reafirmar o olhar sócio-histórico com o qual procurei compreender como tem se dado o processo de integração de alunos considerados especiais nas redes regulares de ensino. Uma vez que ficam explícitas as bases teóricas que propõem o direito e a capacidade de todos os indivíduos terem acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, parece-me ser possível fazer uma reflexão mais substancial da história do processo de integração de Rafael na rede municipal de ensino de Florianópolis.

2 -AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM QUE EMBASAM UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem tem sido vista de diferentes maneiras, que expressam diferentes bases epistemológicas. Há diversas teorias que foram elaboradas na tentativa de compreender o processo de desenvolvimento humano.

Uma breve retomada histórica deste movimento situará as contribuições de Vygotski e colaboradores na construção de uma abordagem sócio-histórica na Psicologia, que rompe com a idéia de uma natureza humana anterior ao social, trazendo uma nova visão de homem enquanto sujeito histórico.

A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, desenvolvida por Reuven Feuerstein, será também abordada neste capítulo, por estar fundada na possibilidade de transformação dos indivíduos marginalizados pelo estigma do baixo rendimento intelectual, embasando propostas educacionais orientadas ao potencial de desenvolvimento. Embora não haja referências explícitas a Vygotski nas publicações de Feuerstein, autores como CAMPIONE et alii (1984, p.79), DA ROS (1993, p.7 e 1994a, p.4), KOZULIN (1994, p.280) e BEYER (1995, p.45-46) apontam aproximações entre a visão de desenvolvimento na abordagem sócio-histórica e na teoria da modificabilidade cognitiva estrutural.

Até a segunda metade do século XIX, o estudo da natureza humana era tarefa da filosofia. Para os empiristas ingleses, seguidores de John Locke, a mente humana funcionava a partir de sensações produzidas por estimulação ambiental. Já os seguidores de Kant acreditavam que as idéias se originavam na mente humana e não podiam ser decompostas em elementos mais simples. Ambas as tradições filosóficas expressam o dualismo psicofísico proposto por Descartes, ou seja, o estudo científico do homem deveria restringir-se ao seu corpo físico. A filosofia estudaria a sua alma.

Nesse mesmo século, a consolidação da nova ordem econômica - o capitalismo - traz consigo o processo de industrialização, para o qual a ciência deveria dar respostas e soluções práticas no campo da técnica. A ciência passa a ser um referencial para a construção de visões de mundo. A partir dessa época, a noção de verdade passa, necessariamente, a contar com o aval da ciência. A própria Filosofia adapta-se aos novos tempos, com o surgimento do Positivismo de Augusto Comte, que postulava a necessidade de um maior rigor científico na construção dos conhecimentos nas ciências humanas. Desta forma, propunha o método das ciências naturais como modelo de construção de conhecimento.

Estavam colocadas as bases de algumas questões centrais acerca das relações entre o físico e o psíquico, que tentariam ser respondidas pelas diferentes escolas de Psicologia que se formariam a partir daquele momento. Segundo ZANELLA (1992, p. 49):

As tentativas de construção da psicologia enquanto ciência independente empurravam-se em direções diametralmente opostas: por um lado buscava-se aproximá-la das ciências naturais, posto que estas eram reconhecidas pela objetividade e precisão na construção de seus conhecimentos. Por outro lado, o fato de considerar-se as manifestações psíquicas enquanto fenômenos subjetivos, enquanto manifestações da alma, mantinha a psicologia próxima das reflexões filosóficas devido à natureza subjetiva do seu objeto de estudo.

Com a criação, na Universidade de Leipzig, Alemanha, do primeiro laboratório para realizar experimentos na área da Psicofisiologia, Wilhelm Wundt funda, em 1860, aquela que é considerada a primeira escola da chamada psicologia científica. Seu principal objetivo era descrever o conteúdo da consciência humana e sua relação com a estimulação externa.

No início do século XX surgem outras abordagens ou escolas em Psicologia que, apesar de se constituírem em pretensas tentativas de superação da cisão psicofísica, não conseguem fugir desse esquema dicotômico: "[...]ou são psicologias que propõem uma análise mecanicista dos processos psicológicos superiores nos moldes do esquema estímulo-resposta, ou são psicologias de cunho idealista, que não conseguem dar conta de conjugar às suas descrições a base fisiológica, material do homem" (ZANELLA, *op.cit.*, p.50).

Dividindo-se em abordagens opostas, a psicologia do início deste século tinha como principais representantes da corrente idealista: a Gestalt, que surgiu na Europa como uma negação da fragmentação das ações e processos humanos realizada pelas tendências da Psicologia Científica do século XIX, postulando a necessidade de se compreender o homem como uma totalidade; a Fenomenologia, que, a partir da Gestalt, busca a essência dos fenômenos psíquicos; e a Psicanálise, que, nascida com Freud na Áustria a partir da prática médica, recupera para a Psicologia a importância da afetividade e postula o inconsciente como objeto de estudo, quebrando a tradição da Psicologia como ciência da consciência e da razão.

A corrente materialista era representada pelos psicólogos soviéticos do final do século XIX e pelo Behaviorismo, criado pelo americano Watson, cuja proposta era a análise do comportamento humano estritamente observável.

Estas abordagens mantiveram o dualismo psicofísico, embora algumas tenham surgido com a proposta de sua superação. Nas palavras de Rubinstein, citado por ZANELLA (*op.cit.*, p. 129):

[...] a inevitabilidade do conflito que continua a existir entre a psicologia naturalista e a filosófica deve-se às posições de partida da primeira. Nem o naturalismo mecanicista de uma, nem o idealismo da psicologia filosófica puderam adaptar-se à idéia da unidade da natureza e da história humana, isto é, à verdade ou realidade de que o homem é, antes de tudo, um ser físico e natural, mas que a natureza do próprio homem é o produto da história.

Segundo Rubinstein, Werstch, Leontiév e outros autores, citados por ZANELLA (*op.cit.*, p.52), a superação desta crise da psicologia só é possível com a fundamentação

epistemológica do materialismo histórico. Portanto, a psicologia soviética, da qual Vygotski foi um grande colaborador, é a possibilidade que se coloca, neste século, de compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em uma perspectiva dialética.

O contexto sócio-político e cultural em que Vygotski viveu (1896-1934) certamente era propício para sua proposta inovadora de construir uma psicologia a partir dos princípios do materialismo histórico. A sociedade soviética pós-revolucionária valorizava sobremaneira a ciência e seus avanços, que poderiam apontar soluções para os problemas sociais e econômicos. REGO (1994, p.27) sintetiza este contexto, afirmando que

a atmosfera de sua época era de grande inquietação e estímulo para a busca de respostas às exigências de uma sociedade em franco processo de transformação. Um bom exemplo destas aspirações era o enorme poder atribuído à educação, que se traduzia no esforço de elaboração de programas educacionais eficientes, que erradicassem o analfabetismo e oferecessem melhores oportunidades aos cidadãos.

É importante assinalar que antes da revolução socialista na URSS em outubro de 1917, a psicologia soviética, da mesma forma que a europeia e a americana, caracterizava-se por duas tendências distintas de estudos: os de caráter mecanicista e os de cunho idealista. Para Vygotski, ambas as tendências, além de não darem conta de explicar a natureza dos processos psicológicos humanos, desencadearam uma crise na Psicologia.

Somente em 1924, com a realização do II Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia, Vygotski torna pública sua crítica a todas as tentativas até então feitas no sentido de criar uma nova psicologia, que compreendesse o homem segundo uma visão marxista. Sua crítica à reflexologia e à reactologia apontam que, até aquele momento, a busca da construção de uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano propunha explicações cujos argumentos estavam muito distantes dos princípios dialéticos propostos pelo materialismo histórico. Foi a primeira comunicação científica pública de Vygotski, que causou grande impacto e proporcionou novos rumos à chamada psicologia soviética. Nas palavras de SIGUÁN (1987, p. 13-14):

Para Vygotski, a resposta à crise não pode consistir em desconhecê-la ou negá-la, mas em assumi-la e partir dela para alcançar uma

posição que a supere. A autêntica raiz da crise [da psicologia], continua explicando Vygotski, resulta do enfrentamento entre duas posturas de fundo, que partem do mesmo momento em que pretendeu constituir-se em ciência empírica e experimental. Por um lado, estão os que consideram que esta constituição implica sua assimilação a uma ciência da natureza e, portanto, a adoção de sua metodologia e de suas explicações mecanicistas. Frente a isto estão os que continuam apoiando-se em uma filosofia que considera que a natureza última do homem é, ao menos em parte, distinta da matéria, e que seu conhecimento requer, portanto, uma metodologia e um tipo de explicação específicos.[...] Em sua opinião [Vygotski], a única possibilidade de explicar o comportamento humano, no que tem de específico sem dissolvê-lo no mecanicismo, reside em uma explicação dialética. (trad.livre)

A contribuição de Vygotski para a construção de uma nova psicologia é bastante significativa, na medida em que a perspectiva por ele apontada rompe com o dualismo psicofísico presente em outras abordagens, pois entende o homem enquanto sujeito histórico que constrói sua subjetividade a partir das interações sociais. É indiscutível que ele abriu um vasto campo para novas pesquisas na área do desenvolvimento do psiquismo humano, numa perspectiva dialética.

Vygotski parte da premissa básica do materialismo histórico: a existência de seres humanos vivos, que se distinguem dos outros animais por produzirem seus meios de vida, que satisfazem às necessidades básicas de beber, comer, morar, vestir-se. A ação de satisfazer e os instrumentos usados para tal produzem novas necessidades, o que para MARX & ENGELS (1989, p.23) constitui-se no primeiro ato histórico. Seguindo neste raciocínio, o homem, enquanto sujeito de sua própria história, é um ser pensante, que representa para si e para os outros o que faz. Os homens produzem e pensam: produzem materialmente e produzem representações, idéias sobre sua produção material. Essas representações, essas idéias, formam a consciência, que é determinada pelas mesmas condições materiais de produção.

A consciência, portanto, fala da vida real. Nas palavras de MARX E ENGELS (op.cit., p.21): “Não é a consciência que determina a vida. É a vida que determina a consciência.” A consciência, que começou a se formar a partir da produção material humana, sofre também os efeitos da divisão social do trabalho, passando a apresentar-se de forma segmentada, cindida, tal qual a materialidade, tal qual as condições reais de vida. Logo, o

ponto de partida da história são os indivíduos concretos, suas ações e condições materiais de vida. Marx afirma que a essência do homem é o conjunto das relações sociais, sendo que o ser humano só se hominiza dentro da sociedade e pela sociedade (GORENDER, 1989, p.XXI).

Postulando que a essência do homem é social, Vygotski enfatiza o papel fundamental do processo ensino-aprendizagem e das interações sociais para o desenvolvimento humano: "[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam" (1991a, p.99). Portanto, o desenvolvimento humano se dá nas e pelas interações sociais.

A ênfase nas origens sociais dos processos psicológicos superiores é expressa claramente por VYGOTSKI (1987, p.161) na formulação da Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria interpsíquica, depois, dentro da criança, como uma categoria intrapsíquica (trad. livre).

Portanto, a ênfase é dada não nos fenômenos psíquicos em si, mas na transformação de atividades externas, de natureza social, em experiências internas, apropriadas pelo sujeito a partir das interações sociais. É esta apropriação que promove o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores, que devem ser entendidas em contraposição às funções elementares, cuja característica fundamental é o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. As funções elementares são de origem biológica e estão presentes no ser humano desde o nascimento, assim como nos animais, enquanto as funções psicológicas superiores, caracteristicamente humanas, pressupõem operações mentais com signos e permitem ao indivíduo fazer-se sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la. Estas funções se desenvolvem a partir das interações sociais, mediadas pelos signos culturais, tais como a linguagem oral e escrita. As funções psicológicas superiores, portanto, não estão dadas ao nascer, mas serão formadas na medida em que o indivíduo interagir com o meio social.

A apropriação, pela criança, da experiência produzida pela humanidade é destacada por LEONTIEV (1991) como o processo fundamental na formação das funções psicológicas superiores. Considerando que a criança inicia seu desenvolvimento em um mundo já humanizado, carregado de significados sociais atribuídos pelas gerações que a precedem, LEONTIEV (op.cit., p.105) deixa claro que: “*A criança não se adapta ao mundo dos objetos humanos, mas faz deles seus, apropria-se deles*”. De que forma se dá a apropriação da experiência humana? Pelas interações sociais proporcionadas pelo contexto cultural em que a criança se insere, embora nem sempre as interações possibilitem um desenvolvimento na direção de funções superiores, mais complexas. Os conteúdos mediados podem apontar para modelos relacionais de autonomia ou de dependência (DAVIS, SILVA & ESPÓSITO, 1990, p.52). As interações que possibilitam a apropriação do conhecimento historicamente construído e que conduzem a avanços importantes no processo de desenvolvimento mental, são aquelas que proporcionam ações compartilhadas de indivíduos com diferentes experiências, instrumentalizando-os para participarem ativamente nos processos sociais.

Aqui aparecem duas questões que considero importante discutir: em primeiro lugar, a das condições orgânicas, características de cada indivíduo, que pode nos levar a perguntar: Até que ponto a base anatômico-funcional dada ao nascer influencia este processo? Em segundo lugar, é importante discutir a questão da heterogeneidade das experiências para o enriquecimento da interação de pares, questão que será retomada posteriormente.

Sobre a importância da base anatômico-funcional, LEONTIEV (op.cit.) discute a questão, apontando para a formação de sistemas cerebrais funcionais. A premissa básica para a compreensão da formação destes sistemas é de que “*as capacidades humanas formam-se neste processo funcional*” (LEONTIEV, op.cit., p.109). É claro que a base orgânica pode ser favorável ou não à formação dos sistemas, podendo por vezes se constituir em um obstáculo, especialmente nos casos de lesões cerebrais. Porém, mesmo nas deficiências de natureza orgânica, as conseqüências mais importantes para o indivíduo são mediadas por fatores sociais e psicológicos. Um prejuízo orgânico cria certas limitações na criança, mas são as limitações secundárias, mediadas social e psicologicamente, as que conformam o perfil particular de uma pessoa com alguma deficiência. Por exemplo, são as alterações secundárias da fala e da comunicação social que afetam a estrutura psicológica da criança surda, e não a surdez em si.

Sem desconsiderar a importância da recepção sensorial dos dados, o mais importante é desenvolver os processos superiores capazes de utilizar e dar significados sociais a estes dados (KOZULIN, 1994, p.193-194).

LEONTIEV (op.cit.), apoiado em pesquisas sobre a fisiologia da atividade nervosa superior (Sechenov, Pavlov, Anojin, Utjtomsky e Luria, todos seus contemporâneos) e também nas investigações sobre a formação e a estrutura das funções psicológicas superiores, desenvolvidas por Vygotski, propõe que simultaneamente à formação dos processos mentais superiores, caracteristicamente humanos, se formam também na criança os órgãos cerebrais essenciais para o seu funcionamento - os sistemas cerebrais funcionais, utilizados para realizar atos específicos. Afirma tal autor que

a criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica. Os órgãos destas funções são os sistemas funcionais cerebrais,[...] formados com o processo efetivo de apropriação (LEONTIEV, op.cit., p.113).

Desse modo, mesmo sem desconsiderar que as funções psicológicas são produto da atividade cerebral, é fundamental que se compreenda que o cérebro, base orgânica da atividade psíquica, não é um sistema fixo e imutável. Compreendido como um sistema aberto e de grande plasticidade, o cérebro é capaz de se modificar ao longo da história da humanidade e do desenvolvimento ontogenético. Estas mudanças se dão em função dos diferentes padrões de relação que os homens estabelecem entre si no movimento da história. Por conseguinte, não existe uma natureza humana desvinculada das relações sociais.

Esta flexibilidade do cérebro e, portanto, dos sistemas funcionais cerebrais, permite que uma operação puramente intelectual substitua um processo sensorial prejudicado. Por exemplo, uma pessoa cega, que além de utilizar sua capacidade de comunicação oral aprende a ler utilizando o sistema Braille, poderá dar saltos qualitativos importantes em sua inteligência verbal, mesmo sem acesso aos estímulos visuais. Aquilo que é captado via percepção visual imediata por uma pessoa com visão normal também poderá ser captado por uma pessoa cega. Só que neste caso, como o aparato visual está prejudicado, a percepção será indireta,

mediante a atividade cognitiva que permite o estabelecimento de relações abstratas (KOZULIN, op.cit.,p.194).

O desenvolvimento das funções cognitivas caracteristicamente humanas é mediado socialmente pelos signos culturais, na medida em que o homem não tem acesso direto aos objetos mas às suas representações. Assim, se considerarmos que qualquer coisa que pensamos não é ela própria, mas a sua representação, é possível dizer que os signos culturais enquanto sistemas de representação funcionam como um “filtro”, que confere significados sociais a todos os objetos com os quais nos relacionamos. Ao se apropriar das experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói intrapsiquicamente os modos de ação realizados intersiquicamente. Ela aprende a organizar os próprios processos mentais, passando a lidar não mais somente com signos externos, como também com signos internalizados.

Este processo de significação pela intervenção do outro origina-se do que Vygotski chama de mediação semiótica. Nos processos de mediação semiótica é fundamental a compreensão de dois elementos básicos: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. Os signos seriam, assim, os instrumentos psicológicos que o homem utiliza para a representação e significação do mundo. Portanto, instrumentos e signos têm um papel mediador fundamental na atividade psicológica humana e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento ontogenético.

O papel da mediação semiótica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem uma vinculação explícita com o princípio marxista de que as relações dos homens entre si e com a natureza são mediadas pelo trabalho. A atividade humana caracteriza-se, pois, pelo caráter instrumental. Enquanto os instrumentos que o homem cria provocam mudanças externas, intervindo na natureza, os signos, também criados pelo homem, provocam mudanças inter e intrapsíquicas. Nas palavras de VYGOTSKI (1991a, p.59-60), *“a invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”*.

Dentre os sistemas simbólicos criados pelo homem, a linguagem se constitui no sistema fundamental. Ela imprime mudanças importantes nos processos psíquicos caracteristicamente humanos e permite que o homem lide com a representação dos objetos, possibilitando processos de abstração e generalização, a partir dos quais se dá a formação de conceitos, essenciais para a comunicação humana. O complexo sistema de comunicação humana garante, por sua vez, a transmissão cultural do conhecimento historicamente acumulado. É por tudo isso que Vygotski vê a linguagem como elemento mediador da cultura, pois é através dela, essencialmente, que os homens interagem e se apropriam de seu contexto cultural, incorporando ativamente os valores, o modo de agir e pensar de sua cultura. A linguagem é fundamental para o pensamento, pois sistematiza as experiências da criança e serve para orientar suas ações. A aquisição da linguagem reorganiza todos os processos mentais superiores, dando forma ao pensamento.

No caso da educação de surdos, Vygotski chamava a atenção para que eles fossem capacitados a utilizar todas as categorias de pensamento de que dispõe uma pessoa ouvinte. O ensino da linguagem a surdos deve centrar-se na aquisição de formas de comunicação oral significativas. Portanto, é preferível a aquisição imperfeita de uma oração significativa do que a articulação precisa de sons sem significado. Vygotski não era contrário ao uso da linguagem de sinais como um dos elementos do sistema global de treinamento verbal. Para ele, o procedimento mais eficaz para desenvolver a linguagem do surdo consistia na aquisição simultânea da linguagem através de diferentes meios semióticos (KOZULIN, op.cit., p.202-203).

Essa compreensão da dinâmica do desenvolvimento humano a partir de raízes histórico-sociais representou uma ruptura com as teorias até então formuladas pelas diferentes correntes da psicologia, em especial aquelas que tentavam compreender a relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem.

VYGOTSKI (1991b) analisou essas teorias e as classificou em três posições teóricas. A primeira delas propõe que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são independentes. Uma das teorias que se colocam nesta posição é aquela postulada por Piaget, para quem o desenvolvimento psicológico já alcançado pelo indivíduo cria condições para que

a aprendizagem, e portanto o ensino, se dê. Nessa perspectiva, o desenvolvimento precederia a aprendizagem.

Uma outra posição teórica propõe um paralelismo entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento. Portanto, para estas teorias, aprendizagem é desenvolvimento. Vygotski refere-se aqui ao Behaviorismo e a William James, que define a educação como a organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação. Para James, o desenvolvimento também se daria pela acumulação de hábitos, sendo que o indivíduo seria simplesmente um conjunto vivo de hábitos (VYGOTSKI, op.cit., p.33).

Uma terceira posição, tal qual as proposições do gestaltista Koffka, considera que desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes que interagem, influenciando-se mutuamente. Embora não fique explícito nas publicações de Koffka, suas proposições sugerem que o processo de maturação possibilita um determinado processo de aprendizagem, que por sua vez estimula novos processos de maturação, fazendo-os avançar até certo grau. Esta visão ampliaria, de certa forma, o papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança (VYGOTSKI, op.cit., p.35).

Vygotski se contrapôs às três posições acima citadas, embora concorde que aprendizagem e desenvolvimento sejam processos distintos e interdependentes, de forma que um torna o outro possível.

Considerando a premissa básica do materialismo histórico da essência social do homem, para VYGOTSKI (op.cit., p.39) *“a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar.[...] Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”*, que consiste justamente nas interações sociais que se processam desde o nascimento, e até mesmo antes dele, se considerarmos que o modo como estas relações se estabelecem também é construído historicamente. Há que se salientar, contudo, que as aprendizagens que se processam na escola são, ou deveriam ser, qualitativamente diferentes daquelas que se processam no cotidiano da criança antes de sua entrada na escola.

Quando se fala em interações sociais na abordagem sócio-histórica, é importante esclarecer que

na transformação inerente ao processo interacional, as dimensões cognitivo-afetivas não se comportam como categorias separadas que se influenciam, mas como unidades indissociáveis. A cognição não é um processo apenas mental, mas parte da ação e dos significados que ela aponta, ou seja, dos desejos, objetivos, concepções, sendo, portanto, plena de afetividade (OLIVEIRA, 1995, p. 60).

Neste sentido, as dimensões cultural e individual estão indissociadamente presentes na construção do sujeito histórico. Apropriando-se da cultura onde está inserido, via interações sociais, o processo de individuação e de formação do autoconceito⁸ se dá a partir de práticas sociais concretas:

O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea (SMOLKA & GÓES, 1993, p.10).

Tanto a avaliação das capacidades intelectuais das crianças nos sistemas de ensino tradicionais quanto os testes psicológicos tradicionalmente utilizados para avaliação intelectual centram-se no desenvolvimento já efetivado, ou seja, em categorias intrapsicológicas, ignorando as funções que estão em processo de maturação. O indivíduo é avaliado pelas respostas que dá, não podendo receber pistas ou ajuda. O que acontece é que esta perspectiva de avaliação do desenvolvimento considera apenas o nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, aquelas funções que já estão desenvolvidas na criança, permitindo que ela resolva determinados problemas de forma independente. Não considera que as interações promovem processos de aprendizagem, impulsionando processos internos de desenvolvimento. Depois que o indivíduo se apropria desses processos, estes não só farão parte do desenvolvimento como também o impulsionarão para novos avanços. Portanto, Vygotski evidencia que, para a avaliação do nível de desenvolvimento mental da criança, deve-se considerar também o nível

⁸ Sobre os mecanismos sociais de produção do autoconceito, ver OLIVEIRA, Ivone M. de. Autoconceito e preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, Ana L.B. & GÓES, Maria C.R. de. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotski e a construção do conhecimento*. Campinas/SP, Papyrus, 1993 (p.153-177).

de desenvolvimento potencial, referindo-se ao nível expresso pela criança quando soluciona problemas sob orientação de um adulto ou com auxílio de companheiros mais experientes. A consideração destes dois níveis de desenvolvimento permite que se identifique não só o processo de desenvolvimento já efetivado como também os processos que estão em vias de se efetivar. A distância entre estes dois níveis de desenvolvimento, traduzidos nas tarefas que a criança consegue realizar com auxílio de pessoas mais experientes, é denominada por Vygotski *zona de desenvolvimento proximal*.

As interações sociais estabelecidas na educação escolar podem criar zonas de desenvolvimento proximal, possibilitando saltos qualitativos no desenvolvimento do sujeito. Assim sendo, os processos de desenvolvimento e aprendizagem não coincidem. Os processos de aprendizagem, particularmente os garantidos por situações de ensino, onde a criança interage com parceiros mais experientes (a mãe, o professor, etc.), mas também na brincadeira simbólica onde a criança adota o papel deste parceiro mais experiente e o desempenha, impulsionam os processos de desenvolvimento.

A compreensão da importância dos processos interpsicológicos na formação de zonas de desenvolvimento proximal certamente organiza sistemas de ensino mais eficientes, no sentido de possibilitar a todos a apropriação do conhecimento historicamente produzido. Nas palavras de VYGOTSKI (1991b, p. 45-46):

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial [zona de desenvolvimento proximal] origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.

Assim, para VYGOTSKI (op.cit., p.47), são os processos de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento cognitivo:

[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem na criança conduz ao desenvolvimento mental, cativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta cativação não poderia produzir-se sem a

aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Para discutir a questão da importância da diversidade de níveis de experiência para a apropriação do conhecimento, é fundamental retomar a premissa básica da abordagem sócio-histórica de que os processos psicológicos se originam nas relações interpessoais. Portanto, na composição de grupos de alunos deve-se levar em conta o papel fundamental da experiência coletiva que media o desenvolvimento cognitivo. Nas escolas em geral, ainda é freqüente o agrupamento de alunos pelas capacidades intelectuais que demonstram ter desenvolvidas. Nas escolas especiais, é comum os alunos com deficiência mental serem agrupados em função das deficiências que apresentam. Estas são práticas úteis para os educadores que pensam estar criando grupos com níveis relativamente uniformes, com a ilusão de que o grupo pode avançar mais se for mais homogêneo. Segundo a concepção de Vygotski, esta composição contribui pouco para o desenvolvimento cognitivo do grupo, pois desconsidera o papel fundamental das interações de pares. Tanto membros mais velhos ou mais experientes quanto indivíduos menos experientes ou com limitações significativas (como alguns portadores de deficiência) beneficiam-se da heterogeneidade de seus grupos.

A questão da heterogeneidade dos grupos, em particular nos sistemas de ensino formais, não pode prescindir de uma reflexão do papel do professor enquanto mediador fundamental para o desenvolvimento do aluno, na medida em que é ele quem articula a ação pedagógica. Muito mais que ensinar, a tarefa do professor consiste em viabilizar a apropriação ativa do conhecimento socialmente produzido e acumulado pela humanidade - o professor trabalha com os significados sociais do conhecimento, acrescentando elementos que ultrapassam a situação imediata. Esta postura possibilita o estabelecimento de relações com o intuito de desvelar o que não é aparente e torna possível a apreensão dos movimentos contraditórios do real, permitindo ao aluno compreender o presente como trabalho pretérito e ao mesmo tempo como um campo de possibilidades.

Nesta perspectiva, esperar que o desenvolvimento humano e, portanto, a construção de significações, se dê de forma seqüenciada e universal, é desconsiderar que o

homem é um sujeito histórico exposto ao conhecimento historicamente produzido e que vai dele se apropriando a partir de mediações sociais. Por outro lado, acreditar que o conhecimento se constrói na base do esquema estímulo-resposta, é desconsiderar que o ser humano estabelece relações e é capaz de lidar com dados que não estão presentes na situação de aprendizagem. Dessa forma, lida-se com o homem numa perspectiva individualista, não se considerando que ele só se torna homem nas e pelas interações sociais.

As concepções que partem desta premissa não compreendem o "*desenvolvimento humano como uma tarefa conjunta e recíproca*", como aponta OLIVEIRA (1995, p.52). Ao desconsiderar que são as práticas sociais que fornecem aos indivíduos recursos de desenvolvimento, essas concepções vinculam a possibilidade de acesso ao conhecimento às pretensas capacidades individuais, à maturação neurológica, às habilidades já desenvolvidas. Partindo destas premissas, os indivíduos que possuem alguma limitação física, genética, neurológica ou social estariam em desvantagem quanto ao desenvolvimento cognitivo por serem portadores destas limitações, por serem menos capazes que os indivíduos em geral, e não pelas relações sociais que são estabelecidas com eles.

É importante ver como a perspectiva sócio-histórica trabalha com os atrasos no desenvolvimento ou formas divergentes de desenvolvimento. Na sua obra, Vygotski se interessa pelas formas divergentes de desenvolvimento psicológico. A psicologia das crianças deficientes, assim como a neuropsicologia e a psicopatologia dos adultos, era por ele considerada como um aspecto indispensável da teoria geral do desenvolvimento humano.

Além de premissas teóricas, principalmente aquela das origens sociais das funções psicológicas superiores, havia também razões práticas para o interesse de Vygotski e outros estudiosos soviéticos dos anos 20, no estudo das formas divergentes de desenvolvimento: a revolução e a guerra civil deixaram milhares de crianças de todas as idades vagando pelas ruas das cidades e povoados russos. Essas crianças haviam sofrido abandono e privações de toda ordem por um período de quatro ou cinco anos, comprometendo seriamente seu desenvolvimento. Para o estudo destes casos, foi criado o "Serviço de Defectologia". Em 1925, por iniciativa de Vygotski, este serviço passa a se constituir no Instituto de

Defectologia, que ainda hoje é o centro de investigação mais importante para o estudo de deficiências na Rússia. Para SHUARE (1990, p. 72),

talvez em nenhuma outra área se descubra o caráter profundamente humanista da concepção de Vigotski como na defectologia, na clínica das afecções cerebrais e na psicopatologia. Ali, na enfermidade, no defeito, na insuficiência e na incapacidade se delineiam plenamente as perspectivas de sua teoria, cujo núcleo de sentido é o profundo otimismo nas possibilidades do homem como sujeito da atividade, criador de sua própria história, artífice de seu desenvolvimento (trad. livre).

CAMPIONE et alii (1984, p.79) apontam que Vygotski desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal quando era diretor do Instituto de Defectologia de Moscou e se encontrava diante do problema de avaliação educacional no contexto instável de uma sociedade pós-revolucionária. Havia uma preocupação com a questão da garantia de acesso à escolarização, no sistema obrigatório de ensino estabelecido pelo governo soviético, àqueles alunos com história de deficiência e/ou fracasso. Naquele momento, o mais importante não era avaliar o desempenho atual de uma massa de indivíduos com história de fracasso, e sim propor soluções que viabilizassem o acesso ao conhecimento a todos.

Segundo KOZULIN (op.cit.), na União Soviética dos anos 20, todos os transtornos, tanto físicos como mentais, eram vistos já em uma perspectiva social. O nome do primeiro congresso nacional dedicado ao bem-estar infantil expressa esta visão: "*Congreso para la Lucha contra la Defectividad, Delincuencia y Abandono Infantil*"(1920).

Outros estudiosos continuaram o trabalho iniciado por Vygotski no Instituto de Defectologia, tais como seus ex-alunos Roza Levina, Natalya Morozova e Jozefina Shif. Além deles, Ivan Sokolyanski, que não era membro do grupo de Vygotski, desenvolveu uma metodologia de reabilitação para surdos-cegos, a partir do modelo teórico proposto por Vygotski. Esta metodologia estava calcada no princípio da atividade compartilhada, na qual o educador deveria realizar primeiro toda a ação segurando as mãos da criança. Depois, a criança entrava em ação, e por último, o educador se limitava a proporcionar um sinal para que a criança iniciasse a ação. Segundo KOZULIN (op.cit.), Sokolyanski recriou a zona de desenvolvimento proximal quase em estado puro.

KOZULIN traz muitas informações sobre a continuidade dos trabalhos iniciados por Vygotski. Alexander Mescheryakov, discípulo de Luria e Sokolyanski, também desenvolveu metodologias de reabilitação para crianças gravemente retardadas, criando uma escola especial em Zagorsk, perto de Moscou. Quatro de seus estudantes surdo-cegos, depois de terminar seus estudos na escola especial, matricularam-se no programa de Psicologia da Universidade de Moscou. Estes casos geraram debates, que retomaram a polêmica sobre a influência da natureza frente à educação. Alguns filósofos, sobretudo Evald Ilyenkov, defendiam que o êxito do desenvolvimento cognitivo dos surdo-cegos era uma prova a favor da educação, pois nem mesmo o mais severo déficit conseguia determinar o curso do desenvolvimento psicológico do indivíduo.

É com este mesmo pressuposto, embora em outro contexto histórico, que Reuven Feuerstein (1921-) propõe a *Teoria da modificabilidade cognitiva estrutural*, referindo-se à possibilidade do sujeito percorrer uma trajetória de desenvolvimento diferente daquela prevista pela sua condição genética, orgânica ou social: *“Entendemos a modificabilidade cognitiva estrutural como as mudanças produzidas no indivíduo depois de uma intervenção específica e um programa de ensino, sobre uma atitude que não se encontraria limitada a uma só tarefa ou a uma só função, mas que afetará de forma significativa a totalidade do funcionamento mental do indivíduo (FEUERSTEIN & BOLÍVAR, 1983, p.165).*

Sobre o termo *modificabilidade*, é importante esclarecer que,

embora questionável por evocar referenciais teóricos comprometidos com a pedagogia do treinar-se ou dos condicionamentos, refere-se especificamente ao grau e à possibilidade de um indivíduo que é exposto à mediação corresponder às exigências intelectuais que em outra situação não o faria, demonstrando com isto que é capaz de modificar-se, quebrar as “amarras” cognitivas que o fixavam a um diagnóstico de deficiência mental, por exemplo (DA ROS, 1993, p.7).

Esta proposta teórica vem sendo desenvolvida em Israel desde o pós-guerra. Durante a 2ª Guerra Mundial, Feuerstein estudava Psicologia na Romênia. Nessa época, como subdiretor de uma escola em Bucarest, lhe foi entregue o desafio de trabalhar com crianças cujos pais haviam sido deportados. Depois, em Jerusalém, foi professor em uma escola para

crianças que vinham de campos de concentração do holocausto. Sem dúvida, este foi um grande desafio para Feuerstein:

“[...] tínhamos um compromisso com estas crianças, de avaliá-las a qualquer preço, de desenvolvê-las. [...] Em primeiro lugar, existe uma fé na modificabilidade do indivíduo, sua capacidade de modificar-se em função de suas necessidades, de converter-se em outro. Esta autoplaticidade eu encontrei no fundo de minhas raízes judaicas. A inteligência não pode existir só para uma elite. É um dever atual criar uma qualidade de vida, além das condições mais simples ou básicas que devem ser satisfeitas” (FEUERSTEIN, 1987, p. 3 e 6, trad. livre).

Suas experiências posteriores com a avaliação de crianças com déficit educativo do norte da África, que seriam enviadas a Israel, além de crianças portadoras de diferentes formas de deficiência, levaram-no a sistematizar uma proposta teórica baseada na hipótese da modificabilidade. Esta hipótese assentava-se em suas práticas anteriores que mostravam resultados inéditos de mudança nas possibilidades de desenvolvimento em crianças com sérias limitações.

Sem referências explícitas a fontes teóricas e com pouca produção escrita, FEUERSTEIN (1987) refere-se ao seu contato com Piaget no início de seus trabalhos, embora pareça distanciar-se da teoria piagetiana quando traz a possibilidade de compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem para além da interação organismo e mundo dos objetos.

Partindo da premissa de que o homem se faz humano na relação interpessoal, e que esta relação é mediada pela cultura, Feuerstein se diferencia das teorias que compreendem a aprendizagem enquanto mudança de comportamento em resposta aos estímulos do meio (S-R). Diverge também da concepção piagetiana de aprendizagem enquanto resultado dos processos de maturação biológica em interação com o meio, onde um organismo ativo assimila novos conhecimentos dentro dos esquemas mentais próprios do seu estágio de desenvolvimento (S-O-R). Mesmo considerando o avanço que Piaget proporcionou para a compreensão do processo de aprendizagem, na medida em que considera que um organismo ativo interage com o mundo dos objetos, Feuerstein se opõe a esta concepção, enfatizando que entre o estímulo, o organismo e a resposta se interpõe um mediador. Portanto, o esquema de aprendizagem que

Feuerstein propõe pode ser assim representado: S-H-O-H-R. Neste esquema, H é o ser humano enquanto mediador da cultura.

Para Feuerstein há, então, duas modalidades responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo do indivíduo: a exposição direta à estimulação e as *experiências de aprendizagem mediada*. O indivíduo em crescimento, dotado de características psicológicas determinadas geneticamente, se modifica ao longo de sua vida ao estar exposto diretamente aos estímulos. Porém, a exposição direta aos estímulos não é suficiente para explicar os saltos qualitativos do desenvolvimento humano, que o constituem como um ser inteligente e modificável. A inteligência humana é considerada por FEUERSTEIN (1993, p.210) como produto das experiências de aprendizagem mediada.

Na experiência de aprendizagem mediada, um mediador, que pode ser a mãe, o professor ou um colega mais experiente, interage com a criança fazendo a mediação do significado de determinados estímulos, transformando-os “*de um dado sensorial apenas, em conteúdo culturalmente significado e em um patamar mais elevado de pensamento*” (DA ROS, 1994a, p.2). Assim, para Feuerstein a figura do mediador é fundamental para um desenvolvimento cognitivo rumo a níveis mais elevados de abstração. É o mediador quem organiza o ambiente interativo, selecionando os estímulos do meio, reordenando-os, dando-lhes significados: “*Mediante este processo tanto o estímulo quanto a criança se modificam. O estado de ambos se converte em algo muito diferente do que seria se a aparição [dos estímulos] se desse ao azar.[...] A experiência de aprendizagem mediada é a transmissão e a interpretação do mundo à criança que está exposta a ele*” (FEUERSTEIN, 1983, p.135).

FEUERSTEIN (1993) esclarece que a experiência de aprendizagem mediada se dá no nível individual ou em pequenos grupos na família, na escola, etc. Como a relação do homem com o que as outras teorias chamam de estímulo é sempre uma relação indireta, mediada pela cultura, Feuerstein fala também da *transmissão cultural*, que é feita entre as gerações, do velho para o novo, do mais experiente para o menos experiente e também do novo para o velho. Não se trata de uma simples transmissão de informações, mas de mediação de conhecimentos e valores em permanente movimento na história das diferentes culturas. É pela transmissão cultural que se formam os conceitos. É pela transmissão cultural que se tem,

nas diferentes culturas, a representação social de inteligência e deficiência, por exemplo, só para citar dois conceitos importantes na presente discussão.

FEUERSTEIN (op.cit.) aponta a natureza do processo de mediação, que possibilita que se crie no indivíduo a modificabilidade cognitiva estrutural. Para tanto, define inúmeros critérios que conferem à interação um caráter mediador, sendo os três critérios básicos: a *intencionalidade*, a *transcendência* e a *significação*.

A interação mediatizadora é, em primeiro lugar, animada por uma intenção da parte do mediador, diferindo, portanto, da interação direta com estímulos do meio. É a *intencionalidade* que leva o mediador a se interpor entre o organismo que aprende e o mundo dos estímulos que incidem sobre ele. O mediador traz elementos que não estão presentes na ação, modificando significativamente a natureza do estímulo.

A intencionalidade do mediador oportuniza ao indivíduo a *transcendência* do imediato, a ruptura com o que Feuerstein chama de *percepção episódica da realidade* e, portanto, o estabelecimento de relações complexas de pensamento. A natureza transcendente da mediação possibilita o desenvolvimento da flexibilidade do pensamento, além do estabelecimento de relações entre as dimensões do conhecer e do sentir.

Neste processo interativo, mediador e mediado impõem suas próprias *significações*, que são o resultado da interiorização dos significados sociais. Tão importante quanto a intencionalidade do mediador é a intencionalidade do mediado (sujeito). O confronto da ação do mediador e mediado mobiliza componentes afetivos importantes, garantindo o que Feuerstein chama de *reciprocidade*: é pela reciprocidade que se dá a interiorização do ato de mediação, possibilitando que o indivíduo se torne seu próprio mediador.

Para FEUERSTEIN (op.cit, p.213), a intencionalidade, transcendência e significação “*criam as condições de desenvolvimento da autoplaticidade, da flexibilidade e, por último, da modificabilidade do ser humano. Desprovida destes três fatores, a interação organismo e mundo dos estímulos fica limitada às modalidades de funcionamento totalmente aleatórias e desorganizadas*”.

Se é pelas experiências de aprendizagem mediada que se formam as estruturas cognitivas, então os indivíduos com problemas no desenvolvimento cognitivo se encontrariam nesta condição pela falta de tais experiências? Esta é a hipótese de Feuerstein. Ele aponta situações que fazem com que muitos indivíduos não tenham experiências de aprendizagem mediada. Por exemplo, situações onde as experiências de aprendizagem mediada são qualitativa e quantitativamente insuficientes para permitir que o sujeito se relacione com a realidade não somente através do factual, do imediato, do episódico, mas sim com processos cognitivos superiores que garantam acesso aos signos culturais. É o caso dos grupos de imigrantes que, *“obrigados a renunciar a sua própria cultura para se identificar à cultura dominante à qual eles devem se integrar, limitam de uma maneira às vezes extrema o campo existencial do grupo fechando-se nele mesmo, ao menos pelo período que precede a assimilação da nova cultura”* (FEUERSTEIN, *op.cit.*, p.215).

Outra categoria de situação é aquela em que o indivíduo não pode se beneficiar amplamente da mediação de aprendizagens que promovam o seu desenvolvimento cognitivo, devido a barreiras orgânicas, sensoriais, neurológicas. O resultado desta carência de mediações é chamado por Feuerstein de *síndrome da privação cultural*. É importante ressaltar que o conceito de privação cultural em Feuerstein

se diferencia dos constructos relacionados aos desprivilégios psicossociais cuja gama varia desde aqueles que centralizam o problema na privação econômica até aqueles que caracterizam a privação no cultural e que gera o deficiente cultural. Destes constructos derivaram os programas de educação compensatória que objetivam suprir deficiências ou carências, que agiam como antídoto da privação que afeta grupos étnicos, classes sociais desprivilegiadas, onde a pobreza, tanto do econômico como do cultural, eram tidas como elementos condenadores da cognição de crianças e adultos. Numa outra direção, Feuerstein elabora um conceito que nos permite tomar outros rumos, chegando inclusive a uma conceituação de privação cultural que nos faz pensar o pedagógico não somente enquanto compensação de desvantagens mas na possibilidade concreta de considerarmos que a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade é direito inalienável de todos os homens e que o problema não é do indivíduo, de sua classe social, uma vez que não existe um saber único e universal, mas sim um “problema” social de ausência de mediações que promovam interações relacionadas à identificação do indivíduo com sua própria cultura e conseqüente produção de processos cognitivos capazes de

lidar com o conhecimento, com a cultura em níveis superiores de abstração dos significados sociais que os caracterizam (DA ROS, 1994a, p.3).

Assim, Feuerstein traz o conceito de *privação cultural* no sentido específico da ausência de instrumentos psicológicos do ponto de vista cognitivo e de identificação do indivíduo com a sua própria cultura, o que o leva a perceber a realidade como algo desligado de si mesmo e carente de significado. É o que Feuerstein chama de *percepção episódica da realidade*: o indivíduo não vê a realidade como uma cadeia social de eventos, mas como uma série de imagens, com pouca relação histórica entre elas.

Feuerstein afirma que a *privação cultural* se manifesta ao nível individual por um funcionamento cognitivo frágil. Nos grupos culturalmente privados, a transmissão cultural e as experiências de aprendizagem mediada podem desenvolver nos indivíduos, mesmo em condições de pobreza extrema ou dentro de condições de dominação cultural, novas perspectivas de desenvolvimento. Portanto, os danos causados pela *privação cultural* são *reversíveis*, ainda que demandem um trabalho intenso no sentido de proporcionar aos indivíduos recursos sógnicos mediadores das funções cognitivas superiores.

Como se traduzem estes conceitos para a prática pedagógica? A partir da teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, Feuerstein desenvolveu o *Método de Avaliação do Potencial de Aprendizagem (Learning Potential Assessment Device - LPAD)*, com o qual

se examina, se ensina ou se media, e logo se avaliam os efeitos da mediação na capacidade do indivíduo para enfrentar tarefas que são cada vez mais novas e complexas. Este método dinâmico é sensível às mínimas mudanças que se produzem no indivíduo, que se interpretam como um sinal ou indicio de seu potencial de modificação. Tentamos determinar em que condições e modalidades o indivíduo se modificará melhor” (FEUERSTEIN, 1983, p.147).

Este método se contrapõe às avaliações tradicionais, na medida em que o examinador, na condição de mediador, além de observar o que o sujeito é capaz de realizar sozinho, cria, na interação, situações de mediação que possibilitam ao sujeito resolver problemas em níveis de abstração mais elevados, antes impossíveis de resolver sem ajuda do

outro. Esta concepção de avaliação se aproxima bastante daquela proposta por Vygotski quando formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Outra maneira de intervenção proposta por Feuerstein é o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), que consiste em cadernos pedagógicos denominados Instrumentos, organizados para serem trabalhados preferencialmente em grupos. Os exercícios propostos nos Instrumentos são de natureza relativamente livre de conteúdo específico pois seu objetivo não é transmitir ou ensinar um determinado conteúdo ou desenvolver uma habilidade específica, mas sim mediar a capacidade de aprender. Neste sentido, *“o indivíduo aprenderá ou se exercitará em atividades planejadas segundo mediações que propiciem experiências intelectuais com base na ação dos processos cognitivos superiores, isto é, aqueles que ultrapassam a barreira da atividade sensório-perceptiva, de memória, de associação simples que lineariza o pensamento e que não vão além das aparências dos objetos do conhecimento”* (DA ROS, 1994b, p.7).

Esta visão de desenvolvimento humano numa perspectiva dinâmica que prioriza a qualidade da ação do mediador sobre o processo de aprendizagem é expressa no surpreendente título de um livro de Feuerstein: *“Don’t accept me as I am”* (*Não me aceite como eu sou*). É um desafio que expressa a aposta na possibilidade de mudança, no desenvolvimento da inteligência, ainda que diante de diagnósticos e prognósticos desfavoráveis ao desenvolvimento.

A proposta teórico-metodológica de Feuerstein apresenta alguns pontos de aproximação com Vygotski, embora este tenha desenvolvido sua proposta teórica em um contexto histórico diferente, a partir de premissas básicas do materialismo histórico. Ambos pressupõem que é pelos processos interativos humanos que se tem a possibilidade de uma relação educativa mediada por signos culturais. As aprendizagens que resultam destas interações constituem-se em molas mestras do desenvolvimento.

Alguns conceitos de ambas as teorias podem ser relacionados. A privação cultural, por exemplo, em linguagem vygotskiana, seria o resultado da pobreza de mediadores semióticos. Não se pode negar que em toda interação social há a presença de mediadores

semióticos, pois é isto que caracteriza a ação humana. Porém, se as mediações se dão em base muito elementar, sem ativar funções superiores, como este sujeito vai se apropriar do conhecimento? Certamente também de forma elementar, sem relacionar os conhecimentos de que dispõe ao seu cotidiano. Com ou sem mediações mais elaboradas, o indivíduo se desenvolve, dado que é impossível que um indivíduo se constitua em ser humano sem interação com seus pares. No entanto, o nível de desenvolvimento alcançado vai depender fundamentalmente da qualidade das interações sociais que se estabelecem.

Enquanto Feuerstein diz que o indivíduo se torna seu próprio mediador quando interioriza o ato de mediação, Vygotski diria que a mediação se torna recurso que o indivíduo utiliza ativamente para desenvolver-se. A mediação enquanto recurso de desenvolvimento permite que o indivíduo se aproprie de sistemas semióticos disponíveis em sua cultura, impulsionando-o a níveis cada vez mais complexos de pensamento.

Foi a partir destas concepções teóricas que se processou uma ação pedagógica que certamente modificou a perspectiva de desenvolvimento de Rafael.

3 - A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE RAFAEL DO ENSINO ESPECIAL AO ENSINO REGULAR

Rafael, hoje com 13 anos de idade, é um adolescente miúdo, de rosto redondo, bonito e expressivo, apesar das espinhas comuns nessa idade. Seus cabelos, pretos e lisos, compõem, com seus olhos também pretos, redondos e expressivos, um rosto singular, de traços simples e fortes. Conserva um olhar que acompanha ativamente tudo o que acontece a sua volta. Rafael adora conversar, cantar, assistir televisão e filmes em vídeo. Além disso, depois que se mudou com a família para um bairro mais tranquilo, adora andar na rua, conversar com a vizinhança, fazer novas amizades. Relaciona-se bem com a família (pai, mãe, dois irmãos menores e um tio), embora tenha muitos atritos com a mãe atualmente. Ele a acusa de ser “*chata e irritante*” (sic). A mãe, por sua vez, diz que ele é “*teimoso e desobediente*” (sic).

As características acima apontadas nos levam a imaginar um adolescente como tantos que conhecemos, como um pouco do que fomos: as espinhas no rosto, a rebeldia, o desejo de se afirmar perante os pais. Até aqui, nenhuma novidade. A estas características, porém, devo acrescentar mais algumas, também circunstanciais, que diferenciam Rafael de outros adolescentes de sua idade. Refiro-me inicialmente à característica mais visível: Rafael não caminha; usa uma cadeira de rodas para se locomover.

Tem diagnóstico de **paralisia cerebral ao nascer**, dado por um médico ortopedista quando tinha um ano de idade. Além disso, já foi avaliado e diagnosticado como **deficiente mental moderado**, tendo freqüentado instituições de ensino especial dos 3 aos 9 anos de idade. Estes fatos configuraram um modo de vida e de desenvolvimento bastante diferente daquele esperado para os indivíduos considerados normais. Não só as relações familiares se pautaram em função da deficiência, como também a vida escolar de Rafael se organizou a partir desses fatos. Rafael tem, portanto, a marca da deficiência motora e mental em sua história de vida.

A análise de sua vida escolar à luz de uma concepção sócio-histórica de desenvolvimento, todavia, mostra diferentes olhares e, portanto, as diferentes formas de intervenção que possibilitaram ora a consolidação da deficiência, ora a superação de limitações compreendidas tradicionalmente como características próprias dos quadros de paralisia cerebral e deficiência mental moderada, tidas como imutáveis.

Este capítulo pretende recompor a trajetória escolar de Rafael do ensino especial ao ensino regular. Estes fatos compõem o cenário que se constitui no ponto de partida da pesquisa de campo do presente trabalho. Recuperar a trajetória escolar de um aluno com história de deficiência motora e mental, que há três anos tenta se inserir no ensino regular, me pareceu uma boa estratégia para, a partir de um estudo de caso, discutir a polêmica questão da integração de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino regular e, com ela, diferentes concepções de desenvolvimento humano que definem quem é capaz de aprender e obter sucesso escolar.

A coleta de dados foi realizada durante os anos de 1994 e 1995, através de observações em sala de aula, análise de documentos nas instituições escolares que Rafael freqüentou, além de entrevistas com professores, técnicos, com ele e sua família.

De maio a novembro de 1994, convivi com a turma de Rafael - uma 1ª série de uma Escola Básica da rede municipal de ensino de Florianópolis, Santa Catarina. Durante esse período, observei a dinâmica das aulas duas vezes por semana. Através da professora, Nadir, que participava de grupos de estudo sobre as teorias de Feuerstein e Vygotski no

NUCLEIND/CED/UFSC e que já vinha desenvolvendo uma proposta pedagógica a partir destes princípios teóricos, cheguei à turma enquanto pesquisadora interessada em observar e estudar como as atividades eram desenvolvidas por aquele grupo.

Desde o primeiro dia de observação, no início de maio, encontrei uma turma com 24 alunos, aprendendo a se organizar para trabalhar em grupos (duplas, pequenos e grandes grupos). A vida pulsava a todo momento naquela turma. Havia uma preocupação da professora em proporcionar oportunidades de trocas entre os alunos. A partir de atividades de rotina, tais como "Ajudante do Dia", correção dos deveres, participação dos alunos no quadro, organização do espaço físico para os diferentes trabalhos em grupo, a professora mediava os conteúdos que estavam sendo trabalhados. A ênfase maior era posta na linguagem oral e escrita, sendo que a turma era bastante heterogênea quanto aos conhecimentos já apropriados e habilidades já desenvolvidas. No segundo bimestre, alguns alunos já começavam a se apropriar da leitura e da escrita, enquanto outros começavam a estabelecer as primeiras relações entre sons e letras. Havia também um pequeno grupo que ainda não conseguia estabelecer estas relações nem compreender a função social da escrita. Esta heterogeneidade era trabalhada no sentido de proporcionar interações de pares em sala de aula - aqueles que demonstravam mais capacidade em determinada atividade ajudavam outros colegas.

Havia um cuidado da professora em diversificar os tipos de atividades e os critérios de composição dos grupos, possibilitando assim que os alunos experimentassem desempenhar diferentes papéis. Por exemplo, alguns alunos demonstravam melhor desempenho em raciocínio matemático, outros na linguagem escrita, outros na expressão oral, ou ainda habilidades manuais, dentre outras. Os grupos ora eram formados espontaneamente, ora obedeciam a critérios combinados com a turma. Dependendo do grupo em que estava e da atividade proposta, cada aluno tinha oportunidade de participar de maneira diferente, mas tendo em comum sempre o trabalho com as funções psicológicas superiores.

Rafael participava pouco deste processo, pois faltava muito às aulas. Aquele era o segundo ano letivo em que ele estudava na 1ª série da mesma escola. Desde o ano anterior, havia muita reclamação por parte da escola em relação a sua frequência. A dificuldade de locomoção era um grande obstáculo para Rafael frequentar a escola, que está localizada na

encosta de um morro e foi construída em patamares. Com muitas escadas e sem uma rampa sequer, Rafael, acompanhado do pai, subia diariamente um barranco para chegar à sala de aula. Quando chovia, não ia, pois a subida se tornava mais difícil ainda. Se o pai ficava doente, não tinha quem o levasse. O pai trabalhava na UFSC, próximo a sua casa, e tinha um horário de trabalho que lhe permitia levar e buscar Rafael na escola. A mãe trabalhava no mesmo período como servente em uma escola, precisando sair cedo de casa pois dependia de ônibus para chegar ao trabalho.

Todavia, mais do que as barreiras arquitetônicas, o grande obstáculo para a permanência e o êxito de Rafael na escola era o fato de ele ter sido aluno do ensino especial. Os diagnósticos de paralisia cerebral e deficiência mental moderada imprimiram nele a marca da deficiência, da limitação. O que significa ser portador de paralisia cerebral e deficiência mental moderada? O que significa ser ou ter sido aluno da APAE? Que implicações estes rótulos trouxeram para a vida de Rafael? Estas questões serão abordadas ao longo da discussão acerca da sua trajetória escolar.

O diagnóstico de **paralisia cerebral ao nascer** lhe foi dado quando tinha um ano de idade, época em que a mãe procurou um médico ortopedista em função das dificuldades motoras que Rafael apresentava. A partir do relato da mãe ao médico sobre as condições do parto e as dificuldades no desenvolvimento motor, além de exames clínicos, o médico sugeriu esta hipótese diagnóstica.

Uma caracterização bastante acessível a respeito da paralisia cerebral é a seguinte:

[...] é o resultado de uma lesão ou mau desenvolvimento do cérebro, de caráter não progressivo, e existindo desde a infância. A deficiência motora se expressa em padrões anormais de postura e movimentos, associados com um tônus postural anormal. A lesão que atinge o cérebro quando ainda é imaturo interfere com o desenvolvimento motor normal da criança (BOBATH, 1979, p.11).

É importante observar que o termo **paralisia cerebral** é descritivo, não específico e bastante ambíguo, reunindo distúrbios motores que podem ocorrer no período pré e perinatal (NERY, 1983, p.3). Assim sendo, é necessário caracterizar a *paralisia cerebral tipo diplegia*

espástica, que é o que consta no Laudo Diagnóstico de Rafael, elaborado pela equipe técnica da APAE de Florianópolis em 1990. O que caracteriza a *diplegia* é o comprometimento maior de dois membros (no caso de Rafael, membros inferiores), enquanto a *espasticidade* refere-se a um aumento da tonicidade muscular, acarretando prejuízo do controle motor.

Embora a literatura especializada considere a deficiência mental como possível seqüela da paralisia cerebral, é consensual que o comprometimento mental varia de caso para caso. É importante também levar em conta que o diagnóstico de deficiência mental ainda se baseia muito em resultados de testes de inteligência, em sua maioria inadequados para indivíduos com comprometimentos motores, em especial problemas de linguagem. Como já foi apontado no segundo capítulo, o uso de testes de inteligência é bastante questionável, na medida em que só se considera aquilo que o sujeito pode realizar sozinho, ou seja, desenvolvimento efetivo. Muitos indivíduos privados de experiências e conhecimentos veiculados na escola regular ou mesmo no meio familiar, seja por dificuldades motoras, sensoriais, relacionais, acabam sendo prejudicados no momento da avaliação da inteligência.

Rafael iniciou sua vida escolar em 1986, aos três anos de idade. Desde um ano de idade tinha atendimento fisioterápico na Associação Santa Catarina de Reabilitação (ASCR)⁹, tendo sido matriculado no Programa de Atendimento ao Deficiente Físico (PRODEF)¹⁰ em março de 1986. Participou de atividades pedagógicas e de fisioterapia no PRODEF durante três anos. A conclusão do primeiro Estudo de Caso na ASCR descreve a deficiência motora de Rafael da seguinte forma: "*Paralisia cerebral displegia-hipertônica. Déficit no esquema corporal, marcha em tesoura com apoio*".

Márcia, sua primeira professora naquela instituição, relata que tinha muita dificuldade para trabalhar com ele. Segundo ela, Rafael era teimoso e fazia birra constantemente, apresentava condutas descritas por ela como sintomas de autismo e, na sua avaliação, desenvolveu-se muito pouco durante o período em que frequentou a escola. No

⁹ A ASCR é um centro de reabilitação que atende pessoas da comunidade com problemas motores e/ou ortopédicos.

¹⁰ O PRODEF é um serviço de atendimento pedagógico a crianças de 3 a 9 anos, portadoras de deficiência física, sem comprometimento mental. Funciona junto à ASCR e é mantido em convênio com a Fundação Catarinense de Educação Especial, sendo conhecido informalmente como "escolinha" da ASCR.

primeiro ano, teve pequenos progressos apenas na linguagem. Seu prognóstico físico era muito bom, "mas a família o protegia demais, faziam tudo por ele" (sic).

A reavaliação pedagógica feita em dezembro de 1986 apontava o seguinte:

Seu progresso maior foi na área da linguagem. Conta mecanicamente até 10. Não acompanha uma conversação ou história que é contada. É teimoso e faz birra. Tem certos momentos que se comporta como bebê. Gosta de ouvir músicas e ver o disco rodar. Desenho em fase de rabisco. Não conhece grande e pequeno, em cima e em baixo. Não conhece as cores, mas está começando a separar objetos por cor. Mostra em si e no outro algumas partes do corpo. Nem sempre atende às ordens dadas. Seu rendimento está aparentemente abaixo da normalidade (1 a 2 anos).

Em 1987, a conclusão diagnóstica da equipe, com base na avaliação feita no início do ano, era a seguinte: "Paciente portador de atraso global no desenvolvimento neuropsicomotor, de leve a moderadamente prejudicado, dependente sob o ponto de vista pessoal e social. Oriundo de família de nível sócio-econômico inferior. Plano de reabilitação: continuar atendimento na ASCR."

A análise dos documentos consultados na ASCR e os dados fornecidos pela professora Márcia mostram a visão que a instituição tinha de Rafael: era dada ênfase aos aspectos negativos, aquilo que ele não conseguia fazer. As avaliações pedagógicas mostravam que ele tinha um atraso cognitivo considerável. Como a proposta da instituição era trabalhar a reabilitação motora e o desenvolvimento cognitivo de alunos que tinham possibilidade de se integrar ao ensino regular a nível de 1ª série, ela não aceitava alunos com comprometimento mental. Durante três anos, a instituição trabalhou com Rafael e sua família, sempre apontando dificuldades no trabalho pedagógico. Ele se relacionava mantendo um padrão de dependência, apresentando condutas compreendidas pela instituição como manipulativas do ambiente - recusava-se a fazer o que era solicitado, dando respostas fora do que era perguntado, mudando de assunto ou cantando. Estas condutas, ao meu ver, pareciam se constituir no padrão de relacionamento que Rafael tinha desenvolvido a partir das interações sociais, por ter sido tratado sempre como deficiente e incapaz, principalmente por parte da família. A instituição apontava progressos apenas no desenvolvimento motor e na linguagem.

Compreender o desenvolvimento desta forma segmentada não permitia que se considerasse os avanços na linguagem e na motricidade enquanto expressões de avanços cognitivos e também afetivos. Pode-se indagar, porém: Se há desenvolvimento da linguagem e na motricidade, por que não há da cognição?

Esta visão segmentada de desenvolvimento não poderia mesmo desafiar o atraso cognitivo e o padrão de dependência com o qual se relacionava. Parece que, mesmo considerando que tinha um bom prognóstico a nível motor, mesmo reconhecendo sua dependência pelo padrão de relação estabelecido com a família, a instituição lidava com a aparência dos dados, com o não desenvolvimento, com a deficiência de Rafael.

Após três anos de trabalho, Rafael foi reavaliado e encaminhado pela instituição para a escola da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) de Florianópolis. O único documento referente a este encaminhamento, disponível no prontuário, é o Relatório da avaliação pedagógica, com o seguinte parecer: *“Criança com desenvolvimento mental atrasado, rendendo a nível de 2 a 3 anos. Sugestão: Encaminhar à instituição de educação especial”.*

Durante 1988 (último ano na “escolinha” da ASCR), Rafael, então com cinco anos, frequentou informalmente uma turma de pré-escola no Colégio Estadual onde sua mãe trabalhava. A mãe, trabalhando o dia inteiro e não tendo com quem deixar a criança, levava-o pela manhã à escola da ASCR e à tarde para o colégio. Era o início da convivência com dois modelos de ensino: o especial, para deficientes; o regular, para os “normais”.

A família não procurou a APAE conforme o encaminhamento da ASCR. A mãe estava grávida e considerou que seria melhor Rafael ficar em casa durante o ano de 1989. Em fevereiro de 1990, Rafael é matriculado (agora regularmente) na turma de pré-escola do mesmo colégio que já tinha frequentado informalmente. Em abril desse mesmo ano, o colégio o encaminha para a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) através do documento *Relatório escolar para encaminhamento do aluno à FCEE - levantamento de indicadores de dificuldades de aprendizagem*, preenchido pela professora. Este relatório abrange cinco áreas: coordenação dinâmica geral, perceptiva, linguagem, matemática e sócio-

emocional. Em todas elas a ênfase recaía sobre o que ele não conseguia fazer. A professora conclui o relatório dizendo: *"É uma avaliação muito superficial, pelo pouco que ele esteve na escola. Mas é uma criança que nessa sala precisa de atendimento especial, pois não acompanha e nem realiza tarefas dadas aos demais alunos"*.

Segundo a mãe, foi ela quem pediu esse encaminhamento à FCEE e conseguiu o formulário do Relatório de Encaminhamento para a professora preencher, pois era sua amiga. A mãe relata também que em outra época já havia procurado a FCEE na tentativa de receber uma pensão para Rafael: *"Não consegui a pensão porque ele respondeu tudo direitinho. Ele nunca se comportou tão bem com os médicos"* (sic). Aqui mais uma vez aparece a contradição normalidade/anormalidade: para uma instituição, ele é deficiente mental; para outra ele é deficiente físico; para a família, ele precisa ser protegido e amparado por uma pensão. A história de Rafael traz a marca desta contradição: diferentes profissionais o vêem de maneira diferente. A família tenta se posicionar em meio a este verdadeiro fogo cruzado e procura seguir, quando é possível, as orientações que vão sendo dadas.

E Rafael, quem é ele? Que papel ele desempenhava nos momentos de avaliação? Será que era um mero objeto de avaliação, ou já se fazia sujeito, aprendendo os papéis que seria mais conveniente representar? A hipótese que levanto é a de que Rafael estava cumprindo seu papel de deficiente, já colocado pela família e pelas instituições que o haviam avaliado até então. Quando dá respostas adequadas em um momento em que a família, de certa forma, precisa da deficiência para receber ajuda financeira, continua cumprindo a máxima social da incompetência. Afinal, ele já era um deficiente.

O encaminhamento à FCEE pelo Colégio resultou em duas triagens: a primeira, na Fundação e a segunda, na APAE de Florianópolis, onde Rafael foi matriculado em maio de 1990.

Na entrevista inicial com a mãe na APAE, já foi detectado um padrão de relação com o filho que o tornava dependente na alimentação e cuidados pessoais. Segundo a mãe, ele era muito lento em tais atividades, razão pela qual ela fazia tudo por ele. Quanto à locomoção,

naquele ano, então com 7 anos, Rafael engatinhava e conseguia caminhar com apoio nas duas mãos. Podia também levantar-se e dar passos apoiado em móveis.

O primeiro Parecer Técnico da APAE, a partir de avaliação médica, psicológica, social, pedagógica, fisioterápica e fonoaudiológica, sugeria um bom prognóstico. A conclusão diagnóstica naquele momento era: *"Educando portador de Paralisia Cerebral tipo diplegia espástica. Impressiona no momento como Deficiente Mental Moderado (DMM), sendo que o rendimento apresentado está rebaixado devido a forte conduta manipulativa. Boa linguagem compreensiva e com potencial a desenvolver"*. A programação educacional proposta era atendimento sistematizado ao aluno, professor e família nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Fisioterapia e Fonoaudiologia. A equipe técnica que elaborou a conclusão diagnóstica deixa claro o caráter transitório/circunstancial da avaliação quando aponta que ele *impressiona* como DMM. Além disso, pontua um aspecto relacional (conduta manipulativa) como causa do baixo rendimento. Aqui se vislumbra uma possibilidade diferente de se lidar com Rafael. A equipe parece apostar no potencial que ele demonstra. Vejamos o que será oferecido a ele em termos de trabalho pedagógico e como ele responde a isso.

As Fichas de Conselho de Classe de 1990 e 1991 mostram os progressos que Rafael obteve com o trabalho desenvolvido. No final de 1990, os aspectos relatados pela professora eram bastante positivos, evidenciando saltos significativos, principalmente nas áreas de socialização, comunicação e compreensão. A queixa maior era em relação ao comportamento manipulativo e ao desenvolvimento motor.

Rafael tinha atendimento fisioterápico individualizado na instituição. Rosalba, a fisioterapeuta que o atendia, considera que o trabalho era muito difícil, pois ele chorava, se negava a fazer as atividades e não deixava que tocassem nele.

Em 1991, os saltos foram ainda mais significativos. Segundo sua professora daquele ano, Scheilla, mesmo com a permanência de comportamento instável e manipulativo, ele já se comunicava verbalmente com mais facilidade, apresentava um bom nível de compreensão, memória visual e auditiva, além do interesse por atividades de leitura e escrita. Quanto ao desenvolvimento motor, também progrediu bastante naquele ano. Já conseguia

caminhar com a ajuda das pessoas. Utilizava um triciclo sozinho e um andador para se locomover na escola. A avaliação do conselho de classe ao final de 1991 era de que, em função dos progressos alcançados na área motora e por seu interesse e habilidades no processo de alfabetização, Rafael deveria ser encaminhado para o ensino regular.

É importante considerar que o trabalho pedagógico desenvolvido com a turma de Rafael em 1991 foi pautado em princípios teórico-metodológicos de Reuven Feuerstein e a abordagem sócio-histórica de Vygotski, sob a supervisão do NUCLEIND/CED/UFSC. Scheilla e a fisioterapeuta Rosalba participavam do grupo de estudos do NUCLEIND, que iniciou, naquele ano, Projetos de Pesquisa e Extensão na APAE de Florianópolis com o objetivo de verificar os limites e possibilidades da teoria da modificabilidade cognitiva, que se apresentava enquanto uma metodologia capaz de propor uma prática pedagógica diferente das práticas tradicionais, utilizando princípios teóricos feuerstenianos e vygotskianos. Diferenciar-se das práticas tradicionais significava poder estabelecer relações pedagógicas que proporcionassem saltos qualitativos no desenvolvimento dos indivíduos, independente de sua condição atual de desenvolvimento.

É importante pontuar os princípios que norteavam a ação pedagógica destas profissionais, o que com certeza dá subsídios para compreender melhor de que forma se processou o trabalho com Rafael naquele ano e que possibilitou mudanças tão significativas em sua vida. Partindo do princípio de que o ser humano é modificável e que se constrói enquanto sujeito pelas interações sociais, o olhar da professora e da fisioterapeuta questionava, em primeiro lugar, o diagnóstico e o prognóstico dados pela equipe técnica. O que significava ser portador de paralisia cerebral e render como deficiente mental moderado?

Sabe-se que a literatura tradicional apresenta prognósticos bastante diferenciados para os diferentes tipos de paralisia cerebral. No caso de Rafael, houve comprometimento de membros inferiores e linguagem, porém o histórico de desenvolvimento trazido pela mãe apontava saltos significativos no desenvolvimento neuropsicomotor, ainda que de forma lenta. As avaliações médicas e fisioterápicas sempre sugeriram um bom prognóstico a nível motor. Quanto ao diagnóstico de deficiência mental moderada, é sabido que ele impregna o indivíduo, e impõe limitações ao desenvolvimento, principalmente no que se refere à escolarização.

Portanto, a proposta de trabalho pedagógico para alunos como Rafael era basicamente composta das chamadas Atividades da Vida Diária (comer, vestir-se, cuidar da higiene pessoal, enfim sobreviver da forma mais autônoma possível).

Contra-pondo-se a essa visão de desenvolvimento humano, a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, desenvolvida por R. Feuerstein, propõe que as estruturas cognitivas do indivíduo são modificáveis. A partir das chamadas experiências de aprendizagem mediada, a trajetória de desenvolvimento inicialmente prevista por diagnósticos e prognósticos tradicionais pode tomar outro rumo. Estes princípios, aliados a uma compreensão sócio-histórica do desenvolvimento humano, embasaram a ação pedagógica de três professoras e da fisioterapeuta da APAE no ano de 1991.

A turma de Rafael, denominada Jardim III¹¹, era composta por mais três alunos além dele: uma menina e dois meninos. Nesta turma, todos apresentavam deficiência motora, sendo que Rafael era o único que possuía, até então, linguagem oral compreensível. As dificuldades na comunicação oral não impediam a realização de atividades em grupo. Pelo contrário, a professora considerava fundamental as trocas entre os alunos e propunha que se comunicassem por gestos e alguns sons que eram combinados com o grupo. Dessa forma, estavam garantidos momentos de interação de pares, ora mediados pela professora, ora pelos colegas do grupo. Ao final do ano, a turma era constituída apenas por Rafael e outra aluna. Um dos alunos deixou a escola por problemas de saúde e o outro em função da transferência do pai para outra cidade.

Naquele ano, a APAE desenvolvia o projeto de Salas-Ambiente, concentrando os materiais de cada atividade em determinadas salas. Este projeto havia sido implantado em fevereiro de 1990, a partir da vivência de uma ex-professora em uma escola que adotava como rotina de trabalho o rodízio em salas-ambiente. O objetivo de tal projeto era *“proporcionar um ambiente mais rico e estimulador, através de um rodízio em salas específicas para cada área,*

¹¹ A composição das turmas era definida pela faixa etária e pelo tipo de dificuldade apresentada pelos alunos. No caso da turma de Jardim III, a faixa etária era de 8 a 13 anos e todos apresentavam deficiência motora associada a atraso no desenvolvimento cognitivo.

visando organizar e orientar o trabalho com o aluno."¹² Assim, havia as salas de Dramatização, Artes Plásticas, Atividades Acadêmicas, Música, Jogos, Psicomotricidade, Sensorio-Perceptiva, além das salas de Fisioterapia e Fonoaudiologia, nas quais os alunos eram atendidos pelos profissionais dessas áreas conforme horários preestabelecidos. No início do ano, era elaborado um Quadro de Carga Horária Semanal das Salas-Ambiente para todas as turmas. A Sala de Atividades Acadêmicas era a única que se assemelhava a uma sala de aula convencional, com carteiras, quadro para giz, mesa do professor. A turma de Jardim III não possuía horário para atividades nesta sala.

Rafael passou a fazer parte desta turma em maio¹³, demonstrando um padrão de relação já observado no ano anterior e caracterizado pelas equipes da ASCR e APAE como condutas manipulativas: frequentemente mudava de assunto, assobiava ou cantava durante o desenvolvimento das atividades. Negava-se a responder a perguntas e, sempre que possível, pedia que se perguntasse para outro colega. Muitas vezes, quando respondia a alguma pergunta, dava respostas totalmente contrárias àquelas esperadas. Scheilla nos fala sobre estas situações: *"Se diante de uma gravura perguntássemos qual a cor de determinado objeto vermelho, respondia amarelo. Se na mesma gravura houvesse algum desenho amarelo, cuidava em responder vermelho e assim por diante. Assim fazia com os nomes das pessoas da instituição. Era como se ele criasse novos signos para representar os objetos"*. Ao mesmo tempo que este fato chamou a atenção da professora enquanto manifestação de elaboração mental complexa, por outro lado era difícil verificar o que ele já sabia. Naquele momento, na avaliação da professora e da equipe do NUCLEIND, era fundamental que se rompesse com aquele padrão de relação. Aquela forma de se relacionar dificultava o desenvolvimento de qualquer atividade. Além disso, desgastava a professora, os colegas e outros profissionais que com ele trabalhavam.

Uma das estratégias utilizadas para romper o padrão de relação que Rafael utilizava foram as mensagens paradoxais. Devidamente planejadas e com uma intenção clara de romper com a manipulação por ele exercida, Scheilla passou a se relacionar com ele de forma

¹² Dados extraídos do documento *Reestruturação do atendimento pedagógico do Instituto de Educação Especial "Professor Manoel Boaventura Feijó": Salas-ambiente.*

¹³ Rafael iniciou o ano em outra turma, no período vespertino, mas mudou de turno em função do horário de trabalho da mãe.

contrária ao modelo até então estabelecido. Ao invés de insistir e incentivá-lo a participar mais ativamente, ela passou a entrar no modelo que ele propunha. Se ele respondia “*não sei*” a alguma pergunta, a professora não insistia, simplesmente fazia comentários do tipo: “*É mesmo, tu não sabes, vou perguntar a outro aluno*”. Esta postura, além de não desgastar as intervenções da professora, começou a mostrar a Rafael que ele perdia espaço na sala, na medida em que quase não era mais solicitado. A professora conta que esta estratégia surtiu efeitos rapidamente: “*Ele passou a responder às perguntas que eram feitas no grupo com muita precisão e demonstrando estar num nível de desenvolvimento efetivo muito maior do que supúnhamos*”.

Paralelamente a este trabalho em sala de aula, as atividades de fisioterapia também exigiam de Rafael posturas diferentes das demonstradas até então. O trabalho de fisioterapia era desenvolvido em grupo e a professora participava das atividades. A fisioterapeuta Rosalba esclarece que tradicionalmente o trabalho fisioterápico ou atividades psicomotoras feitos com pessoas portadoras de deficiências motoras, principalmente as decorrentes de paralisia cerebral, se pautam por uma abordagem neuroevolutiva, respeitando a seqüência de fases do desenvolvimento neuropsicomotor normal e considerando que as experiências psicomotoras colaboram para a formação e organização do raciocínio da criança. Porém, o trabalho por ela desenvolvido, com alunos entre poucos meses até 18 anos de idade, embasado nos princípios da teoria da modificabilidade cognitiva, pressupunha que “é a organização do pensamento que organiza a motricidade, ou seja, mesmo que a pessoa tenha restrições de movimento, ela pode organizar seu pensamento de forma a tomar consciência das suas limitações e possibilidades de atividade motora” (sic). O trecho a seguir, extraído do Relatório de Atividades de Fisioterapia no ano de 1991 na APAE, elaborado por Rosalba, evidencia uma concepção de aprendizagem organizadora e desencadeadora do desenvolvimento:

“[...] auxiliamos o indivíduo a realizar os movimentos, a pensar sobre os movimentos realizados ou a serem realizados, relacionando-os com diversas situações da vida diária, fazendo uso das funções mentais superiores, através dos processos de mediação e metacognição, para realizar movimentos corporais mais adequados e eficientes. Utilizamos estratégias motoras que priorizam o movimento ativo e um nível de exigência postural elevado, de forma a conduzir estímulos sensório-motores para os centros nervosos, de forma que esses possam agir sobre o tônus postural e as reações de retificação e equilíbrio, facilitando a execução dos movimentos e atividades necessários à vida do homem do nosso tempo. [...] Após uma

avaliação das dificuldades e habilidades apresentadas, o aluno deve saber que tipo de atividade necessita fazer e por que, que objetivos temos com essas atividades e que modificações podem acontecer em sua vida em todos os níveis (motor, cognitivo, da linguagem, da socialização, etc.) com o alcance destes objetivos. O aluno deve saber o que acontece com seus movimentos, por que eles são diferentes e o que pode fazer para facilitar sua normalização, que posturas deve e não deve assumir. Dessa forma é possível desenvolver no aluno o sentimento de competência através dos seus processos cognitivos. Os exercícios de fisioterapia deixam de ser um tratamento para tornarem-se conteúdos a serem apreendidos e generalizados para diversas situações da vida diária. Da mesma forma, podemos relacionar diversos conteúdos com as atividades motoras, como por exemplo, noções de lateralidade, esquema corporal, tamanho, forma, direção, cor, quantidade, etc.

A valorização do potencial cognitivo do aluno, o respeito e o incentivo a uma participação ativa no processo pedagógico também são significativas no Relatório:

O planejamento do dia, das atividades a serem desenvolvidas na aula de fisioterapia, devem ser elaboradas e discutidas junto com o aluno, verbalmente, trabalhando sua capacidade em planejar, organizar, seguir uma seqüência de atividades e orientar-se no tempo. [...] Dessa forma, além de trabalhar atividades motoras estamos trabalhando a linguagem, a organização do pensamento, levantamento de hipóteses, inferências, relações, transferências, considerando o indivíduo na sua totalidade e não apenas do ponto de vista da motricidade.

Por fim, o investimento no desenvolvimento dos processos cognitivos através das interações de pares também é apontado como estratégia para propiciar saltos no desenvolvimento (cognitivo, motor, afetivo):

[...] O controle dos movimentos, agora muito mais ativos, já não necessita ser individualmente trabalhado. Com a utilização dos processos de mediação e metacognição, o trabalho realizado em pequenos grupos enriquece os indivíduos, uns com as experiências dos outros e as dificuldades de cada um podem ser trabalhadas com todos.

Neste sentido, o trabalho fisioterápico com aquele grupo geralmente se dava da seguinte maneira: um aluno realizava determinada atividade motora proposta pela

fisioterapeuta, enquanto os demais observavam e/ou ajudavam, quando fosse necessário. Os observadores deveriam descrever o que foi feito, apontar dificuldades e dar sugestões para realizar de outro modo. Todos passavam pela experiência de realizar a atividade motora, observar, ajudar e descrever as situações. Esta dinâmica possibilitava a interação de pares, numa relação de troca e confronto de dificuldades, uma vez que os limites e possibilidades de cada aluno eram diferentes.

Rosalba considera que, no caso de Rafael, o exercício de realizar atividades motoras junto com o grupo, ora sendo o observador, ora o observado, muitas vezes servindo de modelo para os colegas, contribuiu bastante para que ele se desafiasse e ousasse fazer movimentos que até então se negava a fazer. Na sua opinião: *“Rafael estava muito centrado nele. Nem sempre ele se dispunha a ajudar o colega, e freqüentemente mudava de assunto ou fazia de conta que não havia entendido a proposta de trabalho na tentativa de não fazê-lo. [...] Passar a gostar de movimentar as pernas se deu a partir da relação com o grupo”*.

Com esta concepção de homem, desenvolvimento e aprendizagem, não é difícil prever as possibilidades de mudança que se colocavam para os alunos que participaram daquele trabalho. O questionamento e o desafio eram constantes. Tratava-se principalmente de desinstalar verdades até então inquestionáveis, tais como a elaboração do programa de cada turma, que era de acordo com o nível de desenvolvimento que o grupo apresentava, ou seja, a partir do desenvolvimento efetivo observável.

Scheilla, nas discussões com outros profissionais da instituição e membros do NUCLEIND, passou a levantar uma série de questionamentos: Por que aqueles alunos não tinham acesso aos conhecimentos acadêmicos? Por que só planejar atividades de acordo com a aparente capacidade do grupo? O que aconteceria se fossem propostas tarefas aparentemente “difíceis” para aquele grupo? Foi com a sustentação teórica da modificabilidade cognitiva que foram promovidas mudanças significativas no plano pedagógico para o segundo semestre. Acreditando na possibilidade de mudança estrutural das funções cognitivas superiores, foi elevado o nível de exigência em relação aos alunos, prevendo inclusive atividades específicas para trabalhar o processo de alfabetização. Inicialmente este trabalho foi feito com o material disponível na escola, sendo utilizadas fichas de cartolina com palavras que deveriam ser

identificadas pelos alunos. Considerando as dificuldades motoras do grupo, foram usadas também letras imantadas que serviam para escrever as palavras, além de jornais e revistas. Além destes recursos, o grupo trabalhava com uma máquina de escrever. Finalmente, foram adotados uma cartilha e um livro-texto de Ciências e Estudos Sociais para 1ª série. Scheilla conta quando e por que introduziu o uso da cartilha, livro, lápis e caderno com sua turma:

Durante uma atividade de dramatização, Rafael representou o papel de professor. Os demais, inclusive eu, representamos os alunos. Ele fez a chamada e pediu um livro. Quando lhe perguntei para que queria livros, ele disse que era para aprender a ler e escrever no livro. Pegou alguns livros no armário, distribuiu entre os alunos, e deu sua aula. Até então, não havíamos utilizado livros como recurso pedagógico para a alfabetização. Os recursos disponíveis na escola eram fichas, jogos com letras, figuras, revistas, jornais etc. Aquilo me incomodou muito. Nós ainda não havíamos usado livros com eles, nós não estávamos possibilitando o acesso ao livro. Então, eu e Rosalba decidimos adquirir material escolar mais tradicional para cada aluno daquele grupo: uma cartilha, um livro de estudos sociais e ciências para 1ª série (com conteúdos que já estávamos trabalhando - por que não trabalhá-los no livro?), um caderno sem linhas (por causa da dificuldade motora dos alunos), uma caneta do tipo pincel atômico e corretivo líquido. Nós fizemos um pacote de presente para cada um. O dia da entrega do material foi uma festa. Até então, eles não tinham nada que era deles na escola. Acho que a questão de se apropriar do conhecimento passa pela questão de se apropriar de instrumentos. Quando entregamos o pacote, Rafael queria começar a escrever na cartilha e, entusiasmado, levou os livros e o caderno para casa. Em pouco tempo já conseguia copiar do quadro ou dos livros algumas palavras ou sílabas. Como não tinha problemas motores nos membros superiores, passou a desenhar mais. Segundo a mãe, nesta época quando levava alguns dos desenhos para casa, mostrava-os a todos e, não raro, dormia com eles.

Esta situação mostra claramente o desenvolvimento cognitivo de Rafael: ele já havia internalizado o papel de professor e o significado da situação de ensino, na medida em que, além de fazer a chamada, utilizou livros para dar sua aula.

Penso ser este um exemplo do que Feuerstein chama de *privação cultural*: aquele grupo, até então, nunca tinha tido acesso a livros para aprender a ler e escrever. Certamente já tinham tido contato com livros, até porque havia livros no armário da sala de aula, mas sem a perspectiva de desenvolver atividades sistematizadas que possibilitassem a aprendizagem da leitura e escrita pois não havia expectativa de alfabetização para aqueles alunos. Os livros não se constituíam em recursos de desenvolvimento da leitura e escrita. A prática pedagógica até incluía livros, mas não fazia a mediação que possibilitasse dizer: vocês podem se apropriar da

escrita também pelo uso do livro, que é o instrumento semiótico por excelência utilizado nas escolas.

Os livros até então utilizados eram livros de histórias, com mais gravuras do que texto. As histórias eram contadas com ênfase nas gravuras. A introdução dos livros didáticos trouxe a possibilidade de trabalhar a partir do texto. Scheilla conta que as aulas passaram a ter mais momentos de atividades acadêmicas, com os conteúdos sendo trabalhados com referência nos livros: *"Por exemplo, o conteúdo 'A escola', previsto no planejamento, foi trabalhado a partir do livro de Estudos Sociais. Comparávamos o texto do livro com a nossa realidade na escola. Até então, as aulas de Estudos Sociais e Ciências se davam a partir de gravuras. Na verdade, eles iam para uma escola que não era escola"*.

O conflito e a incomodação de Scheilla são evidentes no relato desta situação. Na época ela já possuía experiência como alfabetizadora em escolas regulares, era estudante de Pedagogia e havia ingressado na APAE através do projeto de pesquisa. Ela tinha consciência de que precisava exigir mais dos alunos, pois eles eram capazes de fazer muito mais do que se esperava deles. Embora ela se propusesse a trabalhar com os princípios teóricos de Feuerstein e Vygotski, sua formação estava impregnada de valores e práticas tradicionais. Sua prática pedagógica, por mais articulada e inovadora que fosse, expressava os modelos vigentes naquele momento. Expressava também as práticas utilizadas no ensino especial, presentes no cotidiano da APAE.

Scheilla comenta sobre outras atividades que considera importantes e que mostram o quanto aumentou o nível de exigência com os alunos, possibilitando o exercício de funções superiores: *"As atividades de organização temporal, focalizando a contagem do tempo em horas e dias, possibilitaram uma maior participação dos alunos no planejamento das atividades em sala de aula. Passamos a observar e contar o tempo que levávamos para nos deslocar de uma sala para outra, o tempo que lá permanecíamos, etc."* Este conteúdo (tempo) passou a ter um significado para o grupo, muito além de ser meramente um conteúdo trabalhado em sala. Passou a ser um dos fatores de organização do grupo. Scheilla prossegue:

A discussão das normas de funcionamento da escola e a necessidade de adequarmos nossas posturas a elas também foi um tema que contribuiu na organização do grupo. Pouco a pouco os membros daquele grupo foram assumindo

uma postura mais ativa, participando, dentro do possível, de decisões que interessavam ao seu funcionamento. Os desafios constantes e a aposta na capacidade dos alunos permitiram que se utilizasse vocabulário mais complexo, elevando o nível de abstração dos alunos. Por exemplo, no trabalho com o "Álbum de Família", feito a partir de fotos que os alunos trouxeram de casa, foi possível trabalhar com a observação mais sistematizada de detalhes, permitindo uma maior precisão na descrição das situações expressas pelas fotos. Esta foi uma das atividades que contribuiu muito para o desenvolvimento dos alunos, que puderam demonstrar sua capacidade de transferir estratégias utilizadas em uma área para outras.

Aqui, mais uma vez aparece o professor enquanto mediador que organiza o ambiente interativo. Os procedimentos de ensino utilizados por Scheilla mostram o esforço que havia em trabalhar com o grupo sempre com a perspectiva de desenvolver as funções superiores dos alunos, muitas vezes desconsideradas por se tratar de um grupo de portadores de deficiência motora e comprometimento mental.

Considerando que Rafael tinha menos dificuldades motoras que seus colegas, além de ser o único aluno que possuía linguagem oral estruturada, Scheilla aponta que em muitas atividades propostas ele passou a desempenhar o papel de modelo para o grupo. As possibilidades motoras demonstradas por Rafael e a necessidade de um deslocamento mais rápido da turma para a utilização das salas-ambiente nos horários previstos, culminaram na decisão da equipe em propor a Rafael que não utilizasse mais um carrinho¹⁴ para se locomover. Foi uma decisão difícil, pois ele não caminhava e a professora tinha mais dois alunos que precisavam ser transportados em carrinhos. O mais importante, porém, era mostrar a ele que, mesmo com sua dificuldade, poderia ser mais autônomo e vir a usar muletas.

Rafael não se opôs à proposta, uma vez que já desenvolvia atividades de fisioterapia em que precisava caminhar. No entanto, quando foi preciso caminhar pela escola, ele resistiu bastante à idéia, negando-se a fazer qualquer movimento para tentar deslocar-se. Além disso, chorava muito, tumultuando o trabalho e chamando a atenção sobre si. Quando o deslocamento era no pátio da escola, os gritos eram mais intensos e provocavam reações de pena em alguns professores e técnicos. Scheilla comenta que tinha dúvidas se aquela tinha sido

¹⁴ Equipamento utilizado na escola para o transporte de alunos com deficiência motora que não caminham. Assemelha-se a um carrinho de bebê. Os adultos com deficiência motora utilizam cadeira de rodas.

uma atitude correta. Mais tarde ela teve certeza de que, mesmo com toda a dificuldade do início, esta decisão foi fundamental para uma série de outras mudanças que se processariam em Rafael: "*o caminhar trouxe modificações importantes para Rafael*" (sic).

Foram necessárias inúmeras estratégias até que se conseguiu uma forma de caminhar com ele pela escola. Aos poucos, Rafael modificou a forma de chamar a atenção sobre si quando caminhava. Ao invés de interagir pelo que não podia fazer, passou a mostrar a todos o que já conseguia fazer. Nas atividades em sala de aula também passou a participar mais.

A família foi chamada à escola para discutir estas mudanças, parecendo estar consciente das capacidades de Rafael. Scheilla relata uma situação que confirma esta afirmação:

Rafael caminhou com o pai pela escola com naturalidade e foi ao banheiro. Lá, urinou em pé, o que também pareceu habitual. Nós, na escola, tínhamos muita dificuldade em levar Rafael ao banheiro. Ele só urinava sentado e nós permitíamos que ele fizesse isso. Com o pai, pareceu tão simples. Pela primeira vez consideramos a possibilidade de Rafael se sentir envergonhado em ir ao banheiro acompanhado por uma professora. Afinal, ele já tinha oito anos. A partir daquele dia, o professor de Educação Física é quem passou a acompanhá-lo ao banheiro.

Aqui aparece novamente a prática pedagógica tradicional que desconsidera o contexto cultural. O ritual de ir ao banheiro é também uma prática social, está impregnado de valores culturais. Menino, em nossa cultura, urina de pé. Mulheres, na nossa cultura, não entram no banheiro dos homens e vice-versa. Esta é uma questão que pode ser considerada menor, mas que tem um valor cultural tão importante e só foi percebida quando Rafael teve a oportunidade de mostrar para a professora que ele podia urinar de pé como os homens que ele conhece. Com certeza, não é fácil romper com as práticas tradicionais. O dia-a-dia está repleto de posturas cristalizadas por valores que não se ousa questionar. O olhar atento de Scheilla e de outros educadores que buscam uma prática que trabalhe o indivíduo enquanto sujeito histórico foi aos poucos desvendando posturas e padrões de relação que consolidam a deficiência e confirmam a incapacidade.

Cerca de um mês mais tarde, a família contou que Rafael esforçava-se em caminhar sozinho em casa, agarrando-se aos móveis. Nessa mesma época, ganhou roupas novas dos pais, inclusive um par de tênis e, o que impressionou muito a professora: uma sandália. Para uma criança naquela idade, pode não ter nenhum significado especial o fato de ganhar roupas e calçados. Para Rafael, porém, isto tinha um significado importantíssimo. Passou a negar-se a engatinhar, inclusive dentro das salas, pois, segundo ele, teria sido advertido pela mãe a não sujar ou rasgar as roupas nem o calçado. Na visão de Scheilla, *“esses presentes eram, antes de mais nada, uma forma que a família encontrou de gratificar-se e de gratificar Rafael pelos progressos alcançados”*. Para a coordenadora do Projeto de Pesquisa e Extensão (Prof^a Silvia Da Ros, da UFSC), o significado ia além: *“era uma atitude que o autorizava a andar”* - era o reconhecimento de suas possibilidades. Naquele momento, já era possível exigir que não se sujasse, que não estragasse roupas e calçados. Era o início da modificação da aparência, da possibilidade de ruptura do estigma de incapacidade física (pela postura, pelo caminhar, pelo tipo de roupa e calçados que passou a usar).

Este poder caminhar expressava muito do que Rafael poderia fazer dali em diante. Houve toda uma mudança de postura em sala de aula e em casa. Ele passou a demonstrar interesse pela leitura e escrita, passou a externar suas dúvidas, expressando motivação para se apropriar de conhecimentos até então aparentemente não significativos para ele. O trabalho de alfabetização realizado no segundo semestre confirmou as possibilidades de Rafael ser encaminhado para o ensino regular. Além disso, a possibilidade de se locomover utilizando muletas lhe daria mais autonomia.

Segundo a fisioterapeuta Rosalba, como se tratava de uma das primeiras tentativas de integrar ao ensino regular um aluno com deficiência motora, não se sabia muito bem para onde encaminhá-lo. Era consenso que ele não deveria permanecer na APAE, pois a equipe considerava que seu desempenho cognitivo era compatível com o ensino regular: possuía linguagem estruturada, interesse pela leitura e escrita, motricidade adequada. Restava-lhe ter oportunidade de acesso a uma escola regular, onde as possibilidades de interação se ampliariam. Havia duas alternativas: ou ele seria encaminhado para uma escola da rede pública ou para a escola da ASCR. Esta segunda alternativa garantiria todo um acompanhamento que ele não teria em uma escola da rede pública. A ASCR oferecia uma pré-escola com níveis,

como uma pré-escola regular, e atendimentos pedagógicos, além de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia. Por outro lado, havia uma preocupação com a idade de Rafael - ele já tinha oito anos.

Antes mesmo das questões pedagógicas, o problema começava no transporte, já que enquanto ele era aluno da APAE um ônibus da instituição o apanhava em casa. Tinha toda uma outra dificuldade, que não era a escolar, relatada por Rosalba:

Nós ficávamos pensando como é que ele iria para a escola. Estudávamos os roteiros dos ônibus, para ver que ônibus ele teria que pegar. Normalmente, essa não era uma preocupação da escola (APAE). Mas naquele momento era uma preocupação nossa. Não queríamos fazer um encaminhamento que não ia dar em nada. Então, a discussão se ia para a ASCR ou se ia para o ensino regular passava pela nossa intenção de integrar o aluno, mas ao mesmo tempo não sabíamos quais eram as condições do ensino regular para receber um aluno com deficiência motora. Na verdade, não sabíamos também das condições da ASCR.

Toda esta preocupação expressava o significado do trabalho com aquela turma, em especial com Rafael, que respondeu mais rapidamente à postura pedagógica adotada. Ele representou um dos grandes desafios daquele Projeto de Pesquisa e Extensão. Todo o investimento no professor enquanto mediador, nas experiências de aprendizagem mediada, apresentou um retorno muito rápido. Não se pode esquecer que Rafael já tinha um diagnóstico de deficiente mental moderado em sua história, o que limitava a perspectiva de ser encaminhado ao ensino regular. A partir do momento em que foram proporcionadas situações de aprendizagem que aparentemente estavam além do seu nível de desenvolvimento efetivo, a partir do momento em que se passou a estabelecer uma relação de desafio, de possibilidade de romper com determinados padrões, ele passou também a se relacionar segundo estes padrões. Ele saiu de um modelo de dependência, cristalizado pelas relações familiares e profissionais de até então, e entrou em um modelo de autonomia, por um processo que Feuerstein denomina **modificabilidade cognitiva estrutural** e que Vygotski teria chamado de atuação dentro de uma **zona de desenvolvimento proximal**.

Durante todo o segundo semestre de 1991, foi trabalhada com ele, em sala de aula, a sua saída da APAE e o significado que este encaminhamento passava a ter: era o reconhecimento da sua capacidade de aprender, era a aposta na sua inteligência e na

possibilidade de superação de várias limitações até então tidas como aspectos da deficiência e, portanto, imutáveis. Ficava evidente que muitos aspectos da deficiência tinham sido construídos pelos padrões de relação estabelecidos.

Considerando que a escola regular teria menos dificuldade em aceitá-lo se ele viesse da ASCR e não da APAE¹⁵, e ciente da necessidade de um acompanhamento fisioterápico, a APAE decidiu que o melhor para aquele momento seria encaminhar Rafael para a escola da ASCR, onde ele poderia avançar tanto em aspectos cognitivos quanto motores. No ofício de encaminhamento, a APAE deixava claro que aquele aluno era portador de deficiência motora e que “ *cursou na APAE o nível de pré-escola, obtendo bom rendimento em todos os conteúdos previstos para este nível*”. A avaliação da APAE, baseada no acompanhamento pedagógico de dois anos, entretanto, não convenceu a ASCR de que Rafael conseguiria acompanhar as atividades propostas e ele teve que passar por um novo processo de avaliação. Segundo a pedagoga que o avaliou, “ *após duas sessões de avaliação pedagógica em que não respondeu a quase nada, Rafael rendeu como deficiente*” (sic). Além deste resultado, o parecer psicológico da instituição descreve Rafael da seguinte maneira:

Criança apresentando comportamento manipulativo, com desempenho cognitivo intelectual prejudicado. Dificuldade em organizar seu pensamento, percepção e linguagem para responder determinadas questões.

No que concerne às discriminações de formas complexas, o seu processo de aprendizagem apresenta alguns desvios, em particular quanto ao reconhecimento das semelhanças e das diferenças existentes entre os objetos (pré-requisito no Teste Colúmbia, a criança desistiu); sua percepção das conexões existentes entre objetos e coisas que vê ou representa também encontram-se prejudicados, como exemplo: semelhanças, oposições, sucessões, inclusões, exclusões, transformações reversíveis ou irreversíveis, bem como outros conceitos simples e básicos a nível de pré-alfabetização.

Emocionalmente imaturo, apega-se à mãe, numa relação de cumplicidade (manipulação/chantagem); o lado motor prejudicado, mas percebe-se inércia e passividade, pois a mãe também resolve isto por ele.

Percebe-se também forte agressividade e hostilidade contidas, manifestando-se claramente ao responder contrário ao que lhe é

¹⁵ Acreditava-se nessa hipótese porque a ASCR atende crianças com deficiência física ou motora, sem comprometimento mental, enquanto que a APAE atende alunos com deficiência mental.

pedido, refugiando-se no seu comportamento manipulativo que lhe é gratificante e reforçador.

Sugestões: -Acompanhamento psicológico à família e à criança.

- A abordagem pedagógica e psicoterápica deverá seguir uma mesma postura compatível com as necessidades da criança.

- A criança não é elegível para este programa (ASCR).

A ênfase do parecer psicológico foi na fragilidade de Rafael, chamando atenção para suas dificuldades. Os problemas emocionais foram bastante evidenciados, porém parecem não ter sido considerados importantes na expressão do desenvolvimento cognitivo no momento da avaliação. As respostas contrárias foram vistas como manifestações de agressividade e hostilidade, desconsiderando a complexidade dos processos mentais envolvidos em tal atitude, o que poderia ser compreendido como indicio de um nível cognitivo avançado.

Os resultados das avaliações feitas pela ASCR confirmaram a hipótese diagnóstica de deficiência mental. Diante deste quadro, a conclusão final foi de que o aluno não era elegível para o programa da instituição, devendo retornar para a APAE. Mais uma vez a ASCR só apontou aspectos da deficiência de Rafael, confirmando o diagnóstico e o encaminhamento dados em 1989.

Naquele momento a APAE não considerou este fato no histórico de Rafael: ele já havia sido considerado inapto para o trabalho oferecido pela ASCR. As concepções da relação desenvolvimento e aprendizagem eram diferentes nas duas instituições: enquanto a APAE havia rompido com a incapacidade aparente de Rafael, por acreditar na modificabilidade cognitiva estrutural, a ASCR lidava com a deficiência pelo desenvolvimento efetivo observável, pelas funções já desenvolvidas. Considerando estes diferentes pressupostos teóricos, não é difícil compreender a avaliação que a ASCR fez de Rafael. Na entrevista que fiz com a pedagoga da instituição, que foi sua primeira professora quando ele frequentou a escola da ASCR, ela deixou clara a imagem que tem de Rafael desde aquela época: uma criança muito difícil, que precisa de ensino especial.

O retorno à APAE foi oficialmente recomendado em julho. Portanto, ele perdeu todo o primeiro semestre de 1992 no processo da avaliação. Em junho, quando a APAE foi informada do resultado da avaliação na ASCR, começou a manter contatos com algumas

escolas da rede municipal de ensino, buscando uma vaga na 1ª série para Rafael. Para a equipe da APAE era inquestionável a opção pelo ensino regular, não só pelo seu desempenho cognitivo e motor como também pelos novos desafios que se colocariam, tais como um maior nível de exigência, atenção mais dividida, pois o número de alunos em sala de aula seria bem maior. A partir dos saltos qualitativos que já conseguira dar, era necessário vivenciar situações variadas de interação social que permitissem um avanço na formação das chamadas funções psicológicas superiores. A opção era uma escola municipal próxima à casa de Rafael. Porém, a professora da classe que oferecia vaga não o aceitou, pois já tinha dois alunos com distúrbio de conduta.

A solução encontrada para o novo impasse foi a matrícula de Rafael na APAE. Ele foi matriculado na turma de Alfabetização, grupo formado por oito alunos (sete meninos e uma menina) que tinham perspectivas de ir para o ensino regular no ano seguinte. Destes, dois já frequentavam uma escola regular no outro período. Como o objetivo da criação da turma era preparar os alunos para a entrada no ensino regular, as rotinas seguidas na APAE deveriam ser as mais próximas possíveis de uma escola comum. Assim, o rodízio nas salas-ambiente foi diminuído, sendo que a maior parte das atividades era desenvolvida na sala de atividades acadêmicas. Ivânia, a professora desta turma, explica: *"A preocupação da equipe técnica com esta turma era que atingissem comportamentos 'adequados', aceitáveis no sistema regular, ou seja, que respeitassem regras para terem limites"*.

A permanência de Rosalba na equipe técnica e a presença de Ivânia, que também participava do grupo do NUCLEIND, possibilitariam mais um semestre de trabalho pedagógico e fisioterápico a partir dos pressupostos teóricos de Feuerstein e Vygotski. Naquele momento, ficava também mais evidente que a opção teórico-metodológica era das educadoras e não da APAE. Ivânia esclarece esta questão, explicando como se deu a formação da turma de Alfabetização, da qual Rafael foi aluno no segundo semestre de 1992:

O processo de criação da turma foi confuso, tumultuado. Os alunos não haviam sido informados da mudança que ocorreria no segundo semestre, com exceção de Rafael, que voltava naquele momento. No primeiro dia de aula, eu não sabia quem seriam os meus alunos, nem a que sala deveria me dirigir. Os alunos, por sua vez, tinham outros professores e colegas como referência.

No início do semestre, Ivânia identificava quatro subgrupos distintos na turma: dois grupos de três alunos provenientes de duas turmas distintas da APAE, uma aluna proveniente de outra turma da APAE, e Rafael, que retornava à instituição depois de um semestre em processo de avaliação na ASCR.

Como o critério utilizado para a composição da turma foi a possibilidade de ser encaminhado para o ensino regular, o grupo era mais heterogêneo. A faixa etária variava de 8 a 14 anos. Somente três alunos apresentavam deficiência motora, sendo que Rafael era o único que precisava de auxílio para caminhar. Logo no início do semestre foi explicado a ele que não havia carrinhos disponíveis na escola e que ele precisaria caminhar com apoio e que a professora o ajudaria na locomoção.

Quanto às chamadas condutas manipulativas, continuava a utilizá-las, mudando de assunto constantemente e dando respostas contrárias ao esperado. Ivânia relata que *"era evidente que ele sabia a resposta correta, ou melhor, que ele estava 'preparando' a resposta errada. Muitas vezes era visível pela sua postura (ficava quieto, virava os olhos)"*.

Ivânia relata as dúvidas que tinha em relação aos conteúdos a serem trabalhados com aquele grupo, bem como as dificuldades que atravessava para criar um clima pedagógico coerente, seguro, orientador, o que a fez buscar uma supervisão pedagógica fora da APAE (com duas professoras que haviam trabalhado na escola no ano anterior em projetos de pesquisa e extensão orientados pelo NUCLEIND):

Em uma das reuniões com a pedagoga [da equipe técnica da APAE], questionei os conteúdos a serem trabalhados. A resposta foi para que eu não me preocupasse com conteúdo, que direcionasse o trabalho para o comportamento. Isto me causava uma ansiedade muito grande. Não conseguia dimensionar nem orientar meu trabalho, pois não via perspectivas de trabalhar o comportamento pelo comportamento. Além disso, eu estava passando uma dupla mensagem para os alunos, na medida em que cobrava uma organização que nem eu mesma tinha. Nem espaço físico havia para nós. [...] As fugas de alunos de sala de aula eram constantes. Perdíamos muito tempo com deslocamentos, higiene. Além disso, foi um semestre de muitas paralisações de professores e feriados. Isto tudo fazia com que estivéssemos sempre reiniciando. [...] Sentia necessidade de entender o grupo e as possibilidades de sistematizar o processo de apropriação do conhecimento.

A partir da primeira supervisão, o trabalho já trazia a possibilidade de uma organização em grupos, com oportunidades de trocas entre eles. O grupo analisou os papéis de professor e aluno, elaboraram suas regras, discutiram o funcionamento da instituição. Com o auxílio de um calendário, foram reorganizadas as rotinas diárias (coordenador do dia, planejamento, espaço físico). Ivânia prossegue:

Num segundo momento, passamos a discutir o significado da palavra alfabetização, seu histórico e importância. Dramatizamos situações do cotidiano, sempre com uma maior precisão na descrição das situações. Nestas eram ressaltadas a função social da escrita e leitura, com depoimentos de alunos que já frequentavam o ensino regular, fazendo a relação das duas escolas.

Usávamos fichas de cartolina, com palavras que eles deveriam identificar, também fichas de letras para escreverem as palavras, livros, jornais e revistas.

Rafael passou a apropriar-se do processo, estabelecendo relações entre letras e sons. Passou a envolver-se mais com as atividades, sem desviar do objetivo do trabalho, cobrando trabalho e comportamento da turma.

O grupo passava a se constituir enquanto grupo. Havia um compromisso entre seus membros, havia objetivos comuns a serem alcançados. Além disso, parecia haver clareza de que a organização do grupo era fundamental para o êxito do trabalho. Ainda havia muitos momentos de desorganização, porém agora os próprios alunos mediavam os colegas no sentido de retomarem os objetivos do grupo. A professora e os alunos passavam a ser referências de organização, de possibilidade de trabalho. Rafael tinha um papel importante nesta dinâmica.

O trabalho fisioterápico certamente contribuiu para este processo de mudança. Rosalba conta que no grupo de fisioterapia do qual Rafael participava com mais dois colegas de turma, "Rafael era o único que precisava de ajuda para ficar de pé e caminhar. Os colegas o ajudavam, demonstrando sentir medo de que ele caísse. Rafael não demonstrava medo. Pelo contrário, era o corajoso do grupo. As trocas que se processavam no grupo eram intensas. No início, os três brigavam muito. Depois, tornaram-se amigos, bastante solidários uns com os outros".

Para Ivânia, um fato que significou muito para a mudança do comportamento de Rafael no grupo foi a introdução do uso da muleta, pois além de passar a ter mais autonomia, ele passou a se envolver mais nas atividades: "Durante uma atividade, foi solicitado que desenhasse a escola. Rafael fez o desenho, colocando-se nele com a muleta. Até então, ele nunca havia se colocado nos seus

desenhos. A partir daquele momento, passou a incluir-se. Também passou a usar mais o quadro e uma folha na parede que facilitava a sua escrita".

Nas atividades propostas pela professora era dada ênfase à observação da tarefa antes de resolver. As atividades mais comuns eram aquelas que trabalhavam com signos de leitura e escrita: escrever utilizando jogos com letras e fichas com palavras, responder à chamada dizendo uma palavra de uma categoria combinada (por exemplo, nome de uma fruta, de uma cor, de um animal), ouvir e contar histórias. Eram trabalhadas também relações lógico-matemáticas: relação número/quantidade, tamanho, altura, etc.

Rafael avançou bastante a nível cognitivo. Sua matrícula na 1ª série para o próximo ano era, mais do que nunca, inquestionável.

Como era previsto, em 1993, Rafael foi encaminhado para uma escola da rede municipal próxima a sua casa. A escola, antes de efetivar a matrícula, procurou a APAE. Na primeira reunião entre ambas as instituições não estava definido se Rafael seria matriculado no pré ou na 1ª série, embora o encaminhamento da APAE fosse para a 1ª série. Dessa reunião participou a professora da pré-escola da creche que funciona junto à Escola, que, a princípio, apontou dificuldades em relação às limitações e necessidades de Rafael em função da deficiência motora e à quantidade de alunos na sala (25). Rosalba esclareceu que Rafael teria atendimento fisioterápico domiciliar (já acertado com a família), o que garantiria avanços a nível motor. Esclareceu também que o comprometimento motor era só de membros inferiores, o que acarretava dificuldades apenas na locomoção. Rafael utilizaria uma cadeira de rodas para se locomover, no que precisaria da ajuda de alguém.

A mãe matriculou-o na turma de pré-escola, por considerar que ele não teria condições de ir para a 1ª série. Uma semana depois do início das aulas, a professora de Rafael foi até a Secretaria Municipal de Educação, na CADA, pedindo providências, pois já tinha dois alunos com problemas de comportamento. Se Rafael já tinha idade e encaminhamento para a 1ª série, por que havia sido matriculado na pré-escola? A CADA solicitou que a professora da sala de recursos da Escola (Idavânia) fosse até lá verificar a situação. Idavânia relata: "*Foi meu*

primeiro contato com Rafael. Era a hora da roda e ele estava todo animado, participando da atividade (acho que contavam uma história). A professora falou do potencial dele, que ele era muito bom para estar ali".

A mãe foi chamada e reafirmou que não acreditava na capacidade do filho para estar na 1ª série. É provável que esta postura expressasse as contradições dos diferentes pareceres técnicos que Rafael já recebera ao longo de sua história - a dúvida em relação às possibilidades de Rafael, socialmente construída, parecia ter sido internalizada pela família. Além disso, a resistência inicial por parte da escola e a quantidade de reuniões técnicas para discutir o seu caso conferiam a ele um caráter tão especial, que possivelmente a família estivesse se perguntando se não havia acreditado e sonhado demais, pois tantas vezes fora afirmado que Rafael tinha um bom prognóstico, embora outros profissionais dissessem o contrário. O olhar da sociedade sobre um indivíduo considerado deficiente motor e mental é carregado de tanta piedade e descrédito, que talvez a família tenha se proposto a sonhar menos e, portanto, frustrar-se menos.

A equipe técnica da APAE juntamente com a Escola definiram-se pela sua matrícula na 1ª série, com atendimento em sala de recurso com a professora Idavânia. As primeiras semanas de Rafael na escola foram acompanhadas pela equipe da APAE, que repassou informações e orientações à professora da sala de aula e da sala de recursos. As primeiras queixas das professoras referiam-se ao desinteresse de Rafael pelas atividades propostas em sala. Segundo elas, o nível de socialização de Rafael era excelente, mas "*seu desempenho acadêmico deixa muito a desejar. Ele se recusa a fazer as atividades solicitadas e não demonstra interesse por nada*" (sic).

As primeiras orientações dadas pela equipe da APAE consistiram em repassar um pouco da história de vida de Rafael, ressaltando o padrão de relação que costumava estabelecer, sua tendência a manipular o ambiente ao seu redor, pontuando a importância de não deixar que aquilo ocorresse na escola. O primeiro passo para reverter a situação seria não deixá-lo usar a cadeira de rodas na sala de aula, já que isso o diferenciava dos demais alunos. A fisioterapeuta confirmou a capacidade do aluno de trocar de cadeira e ensinou à professora como proceder para facilitar o processo. Foi feito também um contato com a professora da turma de Alfabetização da APAE no ano anterior (Ivânia), que falou um pouco a respeito da

posição de Rafael na dinâmica de sala de aula. Ressaltou as tentativas de chamar atenção sobre si, às vezes dando respostas contrárias, outras vezes fugindo do assunto que estava sendo tratado. Esclareceu que em tais situações ela adotava uma postura firme e de exigência. Colocou que talvez a postura da atual professora, que o deixa muito à vontade, não fosse adequada.

Sua professora, Darilza, conta que não se sentia preparada para receber um aluno como Rafael:

Ele chegou na turma depois de as aulas terem iniciado. Não se interessava pelas atividades propostas, a não ser as brincadeiras de roda e ir ao quadro. Procurava chamar atenção sobre si e tirava a atenção da turma, composta por 23 alunos. Me chamava o tempo todo. Falava coisas engraçadas e palavrões. Havia outra criança na turma com bastante dificuldade, porém Rafael dava mais trabalho. Eu tinha que estar sempre cuidando dele. A maioria dos alunos tinha 7 anos de idade e gostavam de ajudá-lo. As crianças até ajudavam a empurrar a cadeira, mas eu precisava controlar para não empurrarem demais, tinha medo que pudesse rolar com a cadeira pelo barranco. As escadas atrapalhavam muito. Até no banheiro eu tinha que levar. Não tinha quem fizesse isso. A Idavânia é quem me ajudava.

Quanto ao desempenho cognitivo, ela diz que "ele não fazia nada do que era pedido. Nas atividades gráficas, só fazia riscos. Terminava rápido e fazia alguma coisa para chamar atenção. Nem o nome dele ele escrevia. Era só riscos".

É importante lembrar que, nos dois anos anteriores, quando era aluno da APAE, Rafael já escrevia seu nome, envolvia-se nas atividades do grupo, gostava de escrever, desenhar, ir ao quadro. A equipe da APAE supunha que ele demonstraria estes conhecimentos na 1ª série, razão pela qual não houve a preocupação em repassar à professora Darilza os conteúdos que ele já dominava. De certa forma, foi uma decisão estratégica, no sentido de evitar que a professora se relacionasse com um aluno abstrato, descrito e definido pela equipe da APAE. O que se queria é que Rafael demonstrasse, em sala de aula, tudo o que era capaz de fazer, os conhecimentos dos quais já havia se apropriado. O que aconteceu, entretanto, foi que a professora adotou com ele uma forma de relacionamento que o representava como ex-aluno da APAE, o que fez com que a postura adotada fosse bastante diferente daquela que se estabeleceu com ele enquanto foi aluno da APAE.

Darilza reconhece, porém, que ele *“era capaz de acompanhar o raciocínio. Fazia coisas até bem maduras para a idade dele. Já estava com 10 anos e era um pouco malicioso com as meninas”*. Em todas as entrevistas com os educadores que trabalharam com Rafael, esta foi a primeira referência à questão da sexualidade. Ele demonstrava interesse pelas meninas (o que é esperado de meninos desta idade), talvez por estar em um grupo maior, onde as interações se processavam mais intensamente, e também por um dado objetivo: havia mais meninas no grupo. Sua experiência anterior era com grupos menores em que a maioria dos colegas eram meninos. Estas atitudes “maliciosas” mostram como Rafael estava atento para o conteúdo da sexualidade, presente no grupo.

Uma das únicas coisas positivas que Darilza consegue apontar no trabalho com Rafael foi o fato de ele passar da cadeira de rodas para a carteira sozinho. No início precisou de ajuda, mas com muita insistência passou a fazer sozinho. Ela relata que sentia vontade de trabalhar com ele, de possibilitar-lhe algum avanço, pois percebia que ele tinha capacidade, mas evidencia que os obstáculos colocados pela escola eram grandes. Ela se refere a algumas tentativas de ampliar o acesso de Rafael a outros recursos da escola: *“Às vezes eu levava ele à quadra (último patamar) para assistir à Educação Física. Mas nem sempre havia alguém disponível para me ajudar. Tentamos levá-lo ao refeitório, que fica no nível acima da sala de aula, na hora do recreio, mas foi um transtorno. Então, passamos a levar a merenda até ele”*.

Além desses obstáculos, Darilza tinha uma sobrecarga de trabalho muito grande, pois dava aula naquela escola pela manhã, à tarde trabalhava em uma escola particular com crianças de cinco anos e, à noite, cursava o Adicional de Pré-escola. Não conseguiu apontar nenhum progresso nem indicativo de desenvolvimento de Rafael naquele ano. As dificuldades dele pareciam incomodá-la muito: o não caminhar, o desinteresse, o “descaso” consigo próprio. Até o fato de falar coisas engraçadas foi apontado como algo negativo, mesmo achando que isto o tornava simpático. Ela conta o quanto se sentia incomodada com toda aquela situação: *“Eu não podia ver aquele pai levando o filho para a escola naquelas condições. Ele [o pai] era tão magro, carregando aquele menino grande no colo. Uma vez lhe falei sobre coisas positivas em relação a Rafael: que ele era divertido, simpático. Parecia que os pais não concordavam com aquilo. Pareciam cansados e sem paciência”*.

A escola como um todo responsabilizava muito a família pelas dificuldades de Rafael: as faltas, os deveres que não eram feitos (ou eram feitos por alguém em casa e copiado por ele), o descrédito que tinham em relação ao seu potencial. Embora a escola lamentasse muito os obstáculos colocados pelas barreiras arquitetônicas, continuavam centrando o foco das queixas nos problemas de aprendizagem dos conteúdos escolares. Não conseguiam perceber que a instituição Escola Regular, identificada pela família como reduto da normalidade, estava bloqueando Rafael, dado que evidenciava exatamente o que não era seu domínio: o andar.

Parece que ninguém conseguia trabalhar com ele enquanto indivíduo inteiro, histórico, que mais do que aprender x, y ou z precisava se localizar no mundo como sujeito que pensa, sente, aprende. O fato de não terem transferido a sala de aula de sua turma para o térreo expressa bem esta visão. Não percebiam o quanto ele se apropriava de outros conteúdos talvez mais importantes para ele naquele momento (sexualidade, regras do grupo, uso de muletas para caminhar nas sessões de fisioterapia, identidade enquanto membro de um grupo de “normais”, etc.). Ele era visto como incapaz e respondia de acordo com este olhar.

Por tudo isso, não houve empenho da escola como um todo para sua permanência. O trabalho era feito por Darilza e Idavânia - ele era atendido na sala de recursos duas vezes por semana, uma vez em grupo e outra individualmente, mas faltava muito. A família justificava as faltas pela dificuldade de levá-lo à escola. Idavânia conta um pouco do que foi o trabalho com Rafael:

No grupo, composto por mais três alunos de 1ª e 2ª série, ele fazia de tudo para chamar a atenção, da mesma forma que fazia em sala de aula. Mas ele entrou em um grupo que já tinha se formado desde o final do ano anterior e já tinha algumas regras estabelecidas. Rafael foi aos poucos se adaptando a elas. Passou a esperar a sua vez para falar, não sujar o trabalho do outro, guardar e cuidar do material, planejar as atividades em conjunto, etc. Gostava muito de música e de rabiscar o quadro. Conhecia muitas músicas sertanejas e, sempre que podia, cantava, tornando a aula bem animada. Isso ajudou o grupo a se descontraír, a rir e se soltar mais. Pena que faltasse tanto. Me pareceu, naquela época, que ele não fazia questão de estar ali e constantemente me chamava pelo nome da professora da APAE (Ivânia). Depois ria e corrigia, para ver se eu tinha percebido. Acho que era uma forma de dizer que sabia das diferenças e das semelhanças entre nós duas. Acho que era por esses comportamentos que era caracterizado como manipulativo, confundindo as pessoas.

Idavânia faz também algumas observações de como via o trabalho da professora Darilza em sala de aula: *"Ela tinha pouca experiência com 1ª série. A experiência dela era na pré-escola, com crianças menores. Isso era evidente no modo como conduzia a turma, o nível de exigência/tolerância que tinha para com os alunos. Era uma turma desorganizada, inadequada para o Rafael, mas era a única no período matutino. Era esse o período que ele podia ir à escola"*.

Idavânia se queixa também do descompromisso da escola com relação a Rafael:

Quando a APAE vinha à escola para acompanhar o caso de Rafael, participávamos eu e a orientadora. Esta nunca trabalhou com Rafael ou com Darilza, pois na sua visão (e da escola como um todo), eu era a especialista e deveria dar conta dele, já que a APAE e a CADA achavam que ele deveria estar na escola. Nesta época ninguém acreditava que ele fosse aprender alguma coisa e acho que até eu duvidei algumas vezes, não pela incapacidade dele, mas pela própria situação descompromissada da escola. A necessidade de uma rampa e um banheiro adaptado eram emergenciais, mas não havia verba, nem projeto, e a APP não podia mexer em patrimônio público. Assim, apesar de inúmeras solicitações, a obra só foi feita mesmo no final de 1995, com verba do Orçamento Participativo, quando Rafael já não estava mais na escola.

A família continuava buscando recursos alternativos para Rafael. Ele tinha atendimento fisioterápico domiciliar com Rosalba, que lhe possibilitava caminhar com apoio com uso de muletas. Rosalba relata que, nos atendimentos nos quais ele caminhava pelas ruas do bairro, algumas pessoas que o conheciam faziam comentários incentivando seu exercício de caminhar. À medida que ele foi constatando que podia caminhar com apoio e era valorizado por isso, propunha a Rosalba que aumentassem o trajeto. Muitas vezes, não queria fazer o caminho de volta no ponto que era combinado, insistindo para caminhar um pouco mais.

Em outubro daquele ano, Rafael interrompeu o tratamento fisioterápico pois se submeteu a uma cirurgia espiritual, que o faria caminhar sem apoio. Idavânia e Rosalba esclarecem que conversaram com a mãe sobre a cirurgia, no sentido de mostrar que esta por si só não poderia trazer mudanças, e o quanto era importante Rafael continuar indo à escola e fazendo a fisioterapia. Idavânia comenta: *"A mãe estava muito impressionada com o que tinha ouvido sobre os resultados de cirurgias espirituais realizadas por aquele médium. Sugerí então que ela marcasse a cirurgia para as férias, mas ela argumentou que não poderia esperar"*. Dentre os procedimentos recomendados para tal cirurgia, um deles era repouso absoluto. Por isso, parou com o

tratamento fisioterápico, deixando também de ir à escola a partir de setembro. Daquele momento em diante, nunca mais voltou à fisioterapia¹⁶, retornando à escola somente no ano seguinte.

Em 1994, Rafael é novamente matriculado na 1ª série. A escola continua com as mesmas barreiras arquitetônicas do ano anterior, que dificultam seu acesso à sala de aula, ao banheiro, ao refeitório, ao laboratório, e impedem sua participação nas aulas de Educação Física. Porém é importante lembrar que sua professora deste ano, Nadir, é uma profissional que trabalha a partir das contribuições teórico-metodológicas de Vygotski e Feuerstein. Portanto, é alguém que vai desafiar mais Rafael, que vai apostar mais na sua capacidade para aprender e superar condutas manipulativas já cristalizadas.

Na conversa inicial que mantive com Nadir, explicando minha proposta de pesquisa, ela se mostrou desanimada com a postura da escola frente a Rafael. Reclamou que não havia pessoas disponíveis para ajudá-lo a ir ao banheiro ou usar outras dependências. Reclamou também das suas faltas, embora já tivesse conversado com a família sobre isso. Teve a preocupação de colocar para Rafael e família o quanto ela acredita no seu potencial e o quanto de trabalho precisará ser feito para que ele consiga se apropriar do conhecimento. Como naquele ano não havia mais a proposta de sala de recursos na rede municipal, Nadir sentiu-se sozinha para dar conta não só das dificuldades de Rafael mas de muitos outros alunos que trabalhavam em um ritmo diferente ao da maioria da turma.

Nadir fala assim de suas dificuldades:

Foi minha primeira experiência com pessoas deficientes, e eu me senti muito insegura. Isto pra mim foi uma surpresa enorme: eu tive dificuldade inicialmente de lidar com ele. Eu não sabia se era insegurança, se era preconceito, se era rejeição. Eu fiquei bastante abalada diante daquela situação em que eu tinha que lidar com 25 crianças e com ele o tempo todo inquieto, me solicitando na sala. Eu não estava preparada pra lidar com ele nem pra recebê-lo. Primeiro porque eu percebia que, para funcionar no grupo, ele chamava atenção sobre todos, chamava atenção pra ele, jogava o material no chão, não se dirigia para observar as explicações dadas na

¹⁶ Dentre as possíveis conseqüências da falta de trabalho fisioterápico em casos como o de Rafael estão: atrofia muscular, calcificações das estruturas articulares, diminuição da densidade óssea.

frente, provocava o grupo todo para ficar observando ele enquanto eu estava dando as orientações. Eu percebia que ele estava realmente querendo chamar atenção.

Nesta fala de Nadir, começa a aparecer a questão do preconceito em relação à deficiência. Ela mesma afirma que foi sua primeira experiência com pessoas deficientes e se sentiu insegura. Insegura por quê? Que dificuldade justificava esta insegurança se ela já havia lidado com alunos que não demonstravam interesse em acompanhar as atividades, que pareciam não compreender por que estavam na escola, que chamavam atenção sobre si próprios?

Naquele ano mesmo, pude observar outros alunos na sua turma que tinham dificuldade em se concentrar e acompanhar o desenvolvimento das atividades. Na sua experiência profissional há vários trabalhos com alunos multirrepetentes, daqueles que a escola, a família e a própria criança já não acreditam que possa haver alguma possibilidade de se alfabetizar. Ela mesma relata alguns casos de alunos bastante difíceis, com condições econômicas, afetivas e sociais bastante desfavoráveis, mas que ainda assim ela conseguiu alfabetizar, motivar para os estudos. Sua fala revela também o sentimento de impotência diante de tantos obstáculos que a escola não conseguiu superar para a permanência de Rafael:

Ele queria participar das aulas de Educação Física, mas a quadra fica na parte mais alta da escola. No primeiro dia, o professor tentou levá-lo carregando. Neste dia o professor só conseguiu levá-lo com a ajuda das crianças, um carregando a cadeira e ele o carregando no colo, mas chegou exausto até o local de trabalho. Outras dificuldades começaram a surgir no momento em que as crianças se locomoviam pra ir ao banheiro sozinhas, pra ir ao refeitório sozinhas, e o Rafael grande... Ele precisava sempre da assistência de alguém e essa assistência na escola não existia, a não ser eu, juntamente com os alunos. Os alunos de 1ª série são pequenos, não poderiam me ajudar a transportar o Rafael de um pavimento para outro carregado. Não tinha nem um banheiro adaptado, nem nada. Na escola, na época estava tendo uma obra grande, e nós solicitamos ao diretor que aproveitasse aquele momento que tinha uma mão-de-obra ali, para construir uma rampa que facilitasse pelo menos este aspecto da locomoção dele dentro da própria escola... aí o diretor disse que até tomou algumas providências, mas a construção da rampa não estava prevista no projeto da obra, não sendo possível executá-la naquele momento.

A questão da locomoção e acesso às dependências da escola foi um dos grandes problemas apontados por Nadir. A professora Idavânia reafirma que a questão das barreiras arquitetônicas sempre foi a tônica de inúmeras reuniões pedagógicas, conselhos de classe e

conversas na sala dos professores, principalmente naquele ano (1994). A avaliação que Idavânia faz desta questão é a seguinte:

Por mais que se falasse que o fato de não haver adaptações arquitetônicas necessárias para facilitar o acesso não significava impossibilidade do Rafael aprender, as pessoas e principalmente a professora achavam que esse era o grande e maior problema dele na escola. E não era. O que acontecia era uma grande incredulidade na sua capacidade de aprender, de se "dar bem" na escola. Afinal, ele não era só um deficiente físico, ele veio da APAE. Ele percebia o olhar de indignação (por não ter a rampa) e de pena (por ele não andar) e mesmo que se dissesse que ele era capaz, ele não acreditava nas pessoas, mesmo gostando muito delas. Então, ele não fazia nada, só rabiscava, deixava as coisas caírem no chão, fazia palhaçada, chamava o tempo todo. Por que se daria ao trabalho? Ele tinha que ter confiança na pessoa e esta pessoa deveria mostrar respeito para com ele, então ele mostrava interesse e deixava que o ensinasse. Foi assim comigo, com a Nadir, com outras pessoas da escola. Era como se ele dissesse: "Eu preciso subir a escada no colo, mas posso aprender como os outros que sobem sozinhos." Várias vezes ele desenhou uma escada no quadro na sala de recursos quando vinha para o atendimento [1993].

Nadir aponta também atitudes dele que ela compreendia como sendo de desinteresse pelas atividades em sala de aula:

Ele não tentava fazer nada, não tentava mesmo, não se interessava, embora muitas vezes eu colocasse um aluno para trabalhar com ele. Ele sempre buscava desviar o assunto. Toda atitude dele em relação ao trabalho era assim. Ele não estava motivado para um trabalho de leitura e escrita. O trabalho inicial era com o nome, a direção da escrita... se eu estava fazendo este trabalho no quadro com as crianças ou relacionando quantos nomes têm na sala que começam com a letra A, relacionando com o grupo de nomes das crianças que já estava exposto na parede, ele não se concentrava num tipo de atividade assim. Depois que as crianças saíam para a Educação Física, eu buscava fazer este trabalho com ele. Era também bastante difícil. Ele não se concentrava na atividade em si, ele buscava sempre outros assuntos. Eu não tive êxito nos primeiros momentos com ele.

Nadir refere-se também à contradição em relação a um dos objetivos da integração, que seria o de socializar o aluno, promovendo oportunidades de interação com os demais:

Eu questionava sempre: se a proposta é integrar, socializar, e não se cria nenhuma condição pra que a gente faça com ele as mesmas atividades feitas com os outros alunos, eu estou então socializando, eu estou dando as condições, ou eu estou discriminando, mais uma vez ainda? [...] A cadeira dele era deixada lá embaixo. O

pai levava ele no colo até a sala de aula e voltava para buscar a cadeira. Ele já era bem grande, pesado, esse ano ele já estava com 11 anos, a chegada na sala já era um problema porque ele tinha que ser carregado no colo, o pai já com dificuldade. Nem carteira adaptada pra ele não tinha. A cadeira de rodas dele era bem precária, não tinha nem um apoio para os pés. Aí, eu e as crianças arrumamos na escola uma tábua e nós colocávamos na cadeira dele, mas ele, como gostava de chamar atenção, derrubava a tábua, fazia uma série de coisas assim que desmantelava sempre o trabalho com ele. Depois, ao longo dos meses que permaneceu na escola, eu tentei ficar trabalhando individualmente com ele na hora do recreio. Na sala, ele estava começando a se conter um pouco, mas ele não estava ainda motivado para o trabalho.

O relacionamento de Rafael com os colegas era visto da seguinte forma:

Eu não percebi com as crianças nenhum problema de preconceito em relação ao Rafael. Havia diversas crianças sempre bastante abertas a ajudá-lo. As crianças começaram a ter problemas com ele quando ele começou a atrapalhar o grupo na hora da realização do trabalho. Tinha crianças que já estavam bastante motivadas para a escrita, para a realização do trabalho, e o Rafael ficava chamando a todo momento, deixava seu material cair no chão para que alguém juntasse, ou falava coisas que não tinham nada a ver com o trabalho que estava sendo desenvolvido. Mas em relação à aceitação do grupo, foi ótimo. Eu convidei as crianças que me ajudassem no trabalho com ele, que nós íamos tentar ajudá-lo a superar este problema da locomoção, dentro das nossas possibilidades, mas que ele também tinha que se esforçar, que ele tinha capacidade para aprender. As crianças reclamavam quando tentavam ajudá-lo e ele não se envolvia com as atividades. Ele desviava muito mesmo do objetivo do trabalho. [...] Ele criou um laço de amizade maior com uma menina da sala, a Joice, porque a Joice muitas vezes não gostava de ir para a Educação Física e ficava na sala. E eu então buscava trabalhar com os dois porque a Joice apresentava também muita dificuldade.

Mesmo com todas estas condições adversas, Nadir persistiu na aposta em um trabalho com Rafael. Adotando uma postura firme de exigência, mostrando para ele, para a família e para a turma que ele teria êxito, ela conseguiu proporcionar momentos de interação, sentindo-se recompensada pelo seu esforço. Passou a observar uma pequena mudança na família, que parecia começar a acreditar nas possibilidades de Rafael. Era como se estivessem criando energias para assumir o novo prognóstico, agora visível, da possibilidade real de mudança.

Porém, em julho, o pai de Rafael sofreu um sério acidente de carro, com fraturas no fêmur. Permaneceu com a perna engessada até janeiro do ano seguinte. Como não havia

outra pessoa na família que pudesse levá-lo, Rafael deixou de frequentar a escola a partir de agosto. Nadir conta o que tinha conseguido com Rafael até aquele momento:

Na metade do ano, quando a gente já tinha conseguido desencadear um processo de ele tentar fazer alguma coisa, ele se ausentou da escola porque o pai se acidentou e não teve mais quem o levasse para a escola. Eu acho que talvez ele não conseguisse se alfabetizar naquele ano, mas à medida que eu comecei a exigir bastante que ele fizesse as mesmas coisas que as outras crianças estavam fazendo, e eu ajudando, e sempre mostrando que se ele tentasse, ele conseguiria, isso parece que começou a convencê-lo. Foi a estratégia que eu usei, eu não conhecia nenhuma outra, e aí eu acho que começou a desencadear uma motivação para o trabalho. Ele pelo menos estava tentando, não derrubava mais o material ao final de uns três meses de trabalho. Como ele não tinha uma frequência muito constante na escola, o trabalho se desmantelava, porque não tinha uma sistemática, uma organização. Em termos de conteúdo, no momento em que ele deixou a escola, ele já começava a identificar um pouco de quantidades, identificava já pelo menos a letra do nome dele, identificava algumas vogais... Eu senti que houve uma apropriação destes conteúdos, mas não muito além disso.

Aqui aparece novamente a questão da apropriação dos conteúdos. Na verdade, Rafael já havia se apropriado de muito mais conteúdos anteriormente. Porém, pelo padrão de relação que ainda estabelecia, não os colocava a seu serviço. Não havia ainda uma necessidade de utilizar aqueles conhecimentos. O estigma de incapacidade ainda era a sua marca. O desafio constante era fundamental para outras rupturas que se faziam necessárias:

Ele começou a manifestar uma certa mudança em relação ao comportamento. Mesmo com todas as dificuldades, acho que o trabalho estava dando resultados positivos. E isso só foi possível porque eu apostava e exigia que ele fizesse. Era trabalhoso, porque ele não tentava. Teve momentos em que eu tive que pegar na mão dele, botar os colegas para ajudar. Além de tudo, a família não estava convencida da capacidade dele. À medida que os pais começaram a observar que existia realmente um interesse e uma exigência de que ele fizesse as coisas, de que ele tentasse da maneira dele, que ele era capaz de pegar o material dele e guardar, algumas atitudes começaram a ser modificadas. Foi uma pena que ele não continuou. Eu acho que foi uma experiência diferente, que teve bastante aspectos positivos, mas que me deixou frustrada por eu não ter conseguido criar condições para que ele tivesse as mesmas oportunidades que os outros.

A fala de Nadir expressa bem toda a ansiedade dos professores de que o aluno domine os conteúdos escolares. Este desejo parece fazê-los esquecer que a primeira aprendizagem significativa na escola não são os conteúdos da Matemática ou da Escrita, mas o

autoconceito, condição para a autonomia intelectual na Matemática, Escrita e todos os conteúdos escolares.

Além de tudo que foi relatado por Nadir, durante o semestre que participei das atividades da turma pude observar inúmeras situações de interação que contribuíam ora para a continuidade, ora para a ruptura da relação de dependência estabelecida por Rafael. No início, as crianças demonstravam curiosidade e proteção em relação a Rafael. Sua cadeira de rodas se constituía em um atrativo para os demais alunos. Pude observar que nos horários de recreio sempre havia uma criança com ele, perto da sala de aula. Um dia uma colega ofereceu bolacha só para ele. Outro colega que estava perto pediu uma bolacha, mas a menina respondeu que só oferecia para Rafael. O menino então brincou: *“Cuidado, Rafael, pode estar envenenada”*. Outra menina que estava junto repreendeu este menino, advertindo que ele nunca mais dissesse aquilo. Um outro dia, uma colega veio me dizer que havia um menino de outra turma que queria bater em Rafael, como se precisasse protegê-lo. Comentei que Rafael podia defender-se, impedir que o menino o agredisse. Outra situação foi uma brincadeira entre dois meninos que faziam de conta estar atirando um no outro - a cadeira de Rafael foi usada como escudo de proteção. Era assim que as crianças se relacionavam com ele: ajudando-o a fazer algo, empurrando a cadeira, protegendo-o dos demais. Por outro lado, embora eu nunca tivesse presenciado uma criança vindo contar ou mostrar alguma novidade a Rafael, ou procurá-lo espontaneamente para brincar ou mesmo trabalhar em sala de aula, nunca se negaram a ajudá-lo ou trabalhar junto com ele quando solicitados. Havia um outro menino na sala que era rejeitado pela turma, por ter dificuldade em relacionar-se com os colegas: falava alto, não conseguia esperar sua vez para dar sua opinião, desrespeitava regras combinadas, dificilmente permanecia em seu grupo até o final da atividade. Era difícil alguma criança aceitar trabalhar com ele. Isto não acontecia com Rafael. Às vezes as crianças se queixavam para a professora sobre a apatia de Rafael, que ele não se esforçava, não colaborava com a tarefa do grupo, mas nunca rejeitaram sua presença.

Parece que o grupo todo não sabia muito bem como se relacionar com ele. Culturalmente, as crianças já tinham aprendido que precisavam ter carinho por ele, protegê-lo, ajudá-lo. Os educadores também - é como se ninguém pudesse sentir raiva dele, deveriam estar sempre dispostos a ajudá-lo. Bater e apanhar, brigar, xingar, se desentender com um colega,

defender-se quando agredido ou humilhado, fazem parte do cotidiano da escola, tanto quanto brincar, dividir, compartilhar experiências e sentimentos. Porém, parece que com Rafael tinha que ser diferente - mais uma vez aparecia, agora entre os alunos, a representação social da deficiência.

No mês de junho, houve uma festa junina na escola. Cada turma fez uma votação para escolher duas crianças que concorreriam ao título de “Sinhozinho” e “Sinhazinha”. Eu estava presente na sala no dia da votação. A professora encaminhou a votação da seguinte maneira: explicou o que significava ser o Sinhozinho e a Sinhazinha (os dois representantes da turma deveriam vender “votos” para arrecadar dinheiro para a festa junina; a menina que arrecadasse mais seria a Sinhazinha e o menino, o Sinhozinho da escola). Depois, perguntou quem queria se candidatar. As crianças que queriam davam seu nome, que ia sendo escrito no quadro. Dentre os candidatos, dois alunos que apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem não receberam nenhum voto. As duas crianças mais votadas foram dois dos alunos mais populares na turma. Quase no final da votação, Rafael pediu à professora para se candidatar. O grupo concordou. (Será que concordariam se o pedido partisse de outro aluno?) Embora quase todas as crianças tivessem dado seu voto, quando viram que Rafael não tinha recebido nenhum voto, duas crianças pediram para mudar de voto e votaram nele. Era esse o movimento do grupo com Rafael: protegê-lo, cuidar dele, não deixar que ficasse triste, num misto de coleguismo e piedade.

Em agosto, quando Nadir explicou à turma que Rafael talvez não fosse mais à escola em função do acidente do pai, ninguém comentou nada. Seu nome, porém, continuou na chamada. Alguns dias depois, quando Nadir chamou seu nome, uma criança respondeu: “Não veio”. Outra disse: “Não vem mais”. E uma terceira criança: “Talvez ele ainda venha, sim. É que o pai dele sofreu um acidente”. Esta foi a última vez em que presenciei alguma referência a Rafael naquele grupo. Parecia que o grupo estava aliviado. Tinha sido bastante trabalhada com o grupo a questão da solidariedade com ele, da ajuda que ele precisava, e ele era de fato ajudado pela turma. Mas, ao mesmo tempo, ele era um peso, era um problema com o qual a professora e os alunos se defrontavam todos os dias.

Nadir se queixa também da falta de orientações mais específicas para lidar com Rafael. Naquele ano, havia uma proposta da CADA de iniciar um trabalho com os professores que tinham alunos considerados especiais na sala de aula. Era uma proposta de levar informações aos professores sobre as manifestações de diferentes formas de deficiência. Tratava-se de informações mais gerais, que não atendiam ao questionamento maior dos professores, que era basicamente como lidar com o aluno em sala de aula, não só para que ele interagisse com os demais mas para que se apropriasse do conhecimento. Não havia mais o trabalho da sala de recursos, mas informalmente uma outra professora da escola desenvolvia um trabalho com as crianças que não conseguiam acompanhar o ritmo da turma. Rafael nunca foi encaminhado para este trabalho em função mesmo da dificuldade da chegada dele na escola. Além disso, a sala onde era feito este trabalho ficava no último pavimento, o que era visto pelas professoras como mais um obstáculo.

Minha convivência com a turma me permitiu observar inúmeras situações de criação de novos signos, através das interações vivenciadas em sala de aula. Numa atividade com o livro de matemática, por exemplo, a professora pediu aos alunos que localizassem uma determinada página. Normalmente, algum colega ajudava Rafael a procurar a página solicitada. Outros alunos também precisavam de ajuda para tal tarefa. Naquele dia, como ninguém o ajudou, ele procurou sozinho. Olhou para o livro do colega ao lado e, pelas figuras, localizou a página. Talvez ele até já tivesse utilizado esta estratégia outras vezes, mas isso nunca tinha sido observado. Naquele momento um dos alunos comentou com a professora: “Rafael conseguiu achar a página sozinho”. Esta é mais uma situação que mostra o cuidado que os colegas tinham com Rafael e o quanto se surpreendiam quando ele obtinha sucesso em alguma tarefa.

Tal como a situação acima descrita, presenciei muitos outros momentos do cotidiano escolar de Rafael que demonstravam como a modificabilidade cognitiva aparecia. Considero importante descrever alguns deles:

- Atividade individual de Matemática, no horário de Educação Física: era um exercício sobre a relação numeral e quantidade. A tarefa era representar com riscos a quantidade expressa pelo numeral (de 1 a 10). No início, Rafael parecia não compreender a tarefa. Nadir explicou novamente a relação que havia entre cada numeral e uma quantidade,

conteúdo que já havia sido trabalhado em grupo. Quando ela perguntou-lhe quantos riscos deveria fazer para representar o numeral 1, ele respondeu: “Dois”. Nadir fez algumas demonstrações a partir de alguns lápis, até ele demonstrar ter compreendido que ao numeral 1 correspondia um lápis, ao numeral 2, dois, e assim por diante. Tive a impressão de que ele já compreendera a relação logo no início do exercício, mas precisava confirmar se Nadir acreditava que ele podia fazer. Fiquei ao lado dele, e ele conseguiu fazer o exercício sozinho até o numeral 5. Trabalhou lentamente, solicitando auxílio todo o tempo.

- Ao final da aula, Nadir pediu que todos guardassem seu material. Rafael ficou esperando que alguém o ajudasse. Depois que todos saíram, como ninguém o ajudou, guardou tudo sozinho dentro da mochila.

- Exercício passado no quadro. Rafael não copia nem pega o caderno. Só quando Nadir vai ajudá-lo ele pega o caderno e se interessa pela tarefa. Nadir copiou a primeira parte para ele e ele se propôs a continuar, escrevendo qualquer coisa no meio da folha, sem considerar linhas, seqüência, etc. Como Nadir tinha se afastado e eu estava próxima a ele, perguntei se estava correto continuar a cópia a partir de qualquer ponto da página e escrever qualquer coisa. Ele respondeu que sim, com um sorriso irônico, como esperando que eu fosse desistir de questionar. Disse-lhe que achava errado, pois a escrita tinha uma seqüência lógica para ser compreendida. Ele não deu importância ao que eu falei. Me afastei e de longe percebi que ele olhava atentamente para o quadro e tentava copiar do ponto em que Nadir havia parado.

- Situação de prova: preencheu todos os espaços (linhas) para respostas com rabiscos aparentemente sem significado. Nadir considera que já era um progresso, pois não ficava mais apático: “Ao menos faz alguma coisa, ainda que sejam rabiscos”. Quase um mês depois, trouxe pela primeira vez os deveres feitos. Não estavam corretos, mas ele os fez. Nadir perguntou quem o ajudou, mas ele não respondeu. Havia ficado quinze dias sem ir à escola, pois estava gripado. Nadir se surpreendeu quando ele mostrou os deveres - parecia que alguma coisa estava mudando. Tanto ele como a família começavam a demonstrar interesse pelo trabalho da escola. Nesse mesmo dia, tentou escrever o cabeçalho que estava escrito no quadro - o nome da escola. Escreveu sozinho a primeira letra (E).

As situações descritas mostram que o processo inclui idas e vindas, significando o movimento do todo, quer dizer, a modificação aparecia de diferentes maneiras, com conteúdos diferentes: localiza a página no livro, organiza e guarda as coisas, faz de conta que não entende a explicação da professora, copia do quadro, não dá importância a orientações dadas, quer fazer a prova e os deveres.

A modificabilidade de sua conduta, todavia, não aparece como acréscimos de habilidades ou capacidades enquanto tal, mas se mostra no todo: tudo começa a modificar-se, transformar-se: a postura corporal, o intelecto, o afeto, confirmando a perspectiva vygotskiana de que o desenvolvimento se dá por saltos. É por isto também que a metodologia de Feuerstein não propõe trabalho em separado com percepção de espaço, tempo, esquema corporal, etc., mas utiliza tudo isto junto, rompendo com o episódico e imediato, ou seja, trabalhando com processos cognitivos superiores. Os conteúdos aqui referidos mostram a cognição entendida como capacidade de atribuir significados, em parte pela racionalidade, pela inteligência e processos cognitivos, em parte pelos processos afetivos, tudo isso sem desconsiderar a base orgânica, material, cujo funcionamento é também regido por valores culturais.

No início de 1995, Rafael continuaria não indo à escola, pois o pai ainda não havia se recuperado totalmente do acidente e caminhava com dificuldade. A família não encontrou uma outra forma de levá-lo à escola. A mãe procurou Nadir para esta dar aulas particulares a Rafael, pois observou que existia uma preocupação por parte da professora em fazer o trabalho com ele. Nadir não pôde atendê-lo porque já tinha atividades no outro período. A mãe lamentou, pois achava que ele não podia ficar sem nenhuma atividade. Por um lado, poderia ter sido bom para ele não perder o trabalho com a escrita. Por outro, ele continuaria perdendo a possibilidade de interagir com seus pares numa situação pedagógica de atividades mediadas pela professora. Em alguns momentos, o trabalho individualizado foi importante para Rafael, como o que acontecia nos horários das aulas de Educação Física, mas ele tinha momentos riquíssimos com o grupo, identificando-se enquanto aluno da turma de 1ª série, com todos os compromissos que tal papel demanda (frequentar as aulas, fazer deveres, trabalhar em grupo, brincar, etc.)

Rafael passou o ano de 1995 em casa, sem freqüentar a escola, sem fazer fisioterapia, enfim sem nenhuma atividade sistematizada. Todos os contatos que mantive com ele e a família nesse período foram em sua casa. Além da procura por aula particular, os pais falaram em retomar o trabalho fisioterápico, em procurar um ortopedista para avaliá-lo. Não chegaram, porém; a tomar nenhuma destas providências, embora em todos os contatos que mantive com a família estes assuntos fossem mencionados. Como moravam em uma casa pequena, sem muito espaço para se movimentar, Rafael passava a maior parte do tempo assistindo televisão. O pai permanecia em casa, se recuperando do acidente. A mãe saía para trabalhar pela manhã, período em que os irmãos menores iam para a creche do bairro.

A família se desligou completamente da escola. Não buscaram nenhuma alternativa para Rafael naquele ano. Aparentemente, haviam desistido de investir na escolarização dele. Demonstraram, como já o haviam feito em outras ocasiões, que estavam cansados de seguir encaminhamentos que não davam resultado: ora era uma instituição que assumia o trabalho, ora outra. Além disso, já haviam tentado vários tratamentos para a deficiência motora. Passaram por inúmeros médicos, tratamentos alternativos, tais como cirurgias espirituais, bênçãos, massagens feitas por um pastor.

A hipótese por mim levantada naquele momento era de que a família poderia estar optando pela volta à deficiência. Já haviam buscado tantos recursos, alimentaram tantas esperanças de ver Rafael caminhar, ir à escola, se alfabetizar, que acabaram cansando daquilo tudo. Talvez precisassem sentir mais segurança em relação ao que tinham e não estivessem mais dispostos a se aventurar na busca de melhorias que os educadores diziam ser possíveis, embora não pudessem oferecer condições para o seu alcance. Agora ele estava em casa, sem causar transtornos. Não havia necessidade de levá-lo a lugar algum, a não ser para momentos de lazer com a família ou amigos.

Esta situação me inquietou muito. Como ficava o discurso da integração, da superação das limitações, das possibilidades de aprendizagem? Agora, o tempo passava e Rafael se afastava cada vez mais da escola, perdendo o contato com os colegas, o interesse pela leitura e escrita, acomodado em sua casa, em frente à televisão, brincando com crianças menores que ele. Mesmo sabendo que neste ambiente também há aprendizagem, na medida em

que há recursos mediadores tais como a TV, os irmãos, os pais, toda a experiência anterior, era evidente que ele perderia muito sem o contato com a escola.

Esta parada, este um ano sem escola, sem pareceres e orientações técnicas, possibilitaram, no entanto, uma reorganização na dinâmica familiar. Rafael não era mais o centro da organização familiar, mesmo porque havia mais uma pessoa com limitação motora em casa: o pai. O acidente com o pai, embora tenha prejudicado Rafael, trouxe de forma muito concreta o âmbito da incapacidade motora para a vida normal.

A família parece ter se sentido autorizada a retomar sonhos antigos, dentre eles o de mudar de casa. Segundo a mãe: *"Esta casa é muito pequena para nós e é alugada. Mas não queríamos sair daqui porque tem a escola perto. Agora, como Rafael não está indo mais, vamos sair daqui e tentar construir algo para nós"*. E foi o que fizeram: o pai, em sociedade com um irmão (o Tio, personagem importante na dinâmica familiar, comentado mais adiante), comprou uma "venda" em um bairro mais afastado e tranquilo, planejando construir ali uma casa e um minimercado, para trabalhar por conta própria.

A mudança da família para a nova casa¹⁷ trouxe modificações significativas em todo o contexto relacional. Sua localização, em um bairro mais tranquilo, sem grande fluxo de trânsito, permite que os filhos saiam mais, que convivam mais com diferentes pessoas da vizinhança. A casa é mais espaçosa e nela todos se movimentam melhor, inclusive Rafael.

Um outro elemento importante é o convívio com o Tio, que agora mora com a família. É a mãe quem conta: *"O Rafael passa trabalho com o tio, que dá duro nele. Antes da mudança, o tio já dizia que na casa nova não teria mais tapetinho para Rafael se arrastar. Se ele quiser se movimentar, vai ter que caminhar. Quando chega em casa, o Rafael logo vai puxando conversa e o tio diz que não conversa com quem senta em cima dos pés. Ai o Rafael se senta direito"*. Rafael me contou muitas histórias do Tio, que o leva à praia, que não o ajuda a entrar e sair do carro, que quer que ele caminhe.

¹⁷ A casa é provisória, pois ainda está em construção e futuramente será um minimercado com lanchonete e a casa de seu Tio. A casa de sua família será construída no primeiro pavimento do minimercado.

Hoje Rafael se movimenta com mais autonomia com sua cadeira de rodas. Em janeiro deste ano, passou a sair para a vizinhança sozinho, conversar no bar que há em frente a sua casa, e conheceu várias crianças e adolescentes que estudam na escola em que foi matriculado, a qual ele enfatiza que é a escola aonde ele irá junto com os irmãos, fato que parece ter um significado importante para Rafael. Além disso, praticamente toda a vizinhança estuda naquela escola.

A família, junto com o Tio, comprou um carro, que facilitará o transporte de Rafael para a escola. Segundo a mãe, a matrícula foi feita sem problemas. A escola o aceitou, com uma condição: que a mãe permaneça todo o período junto com ele, para auxiliá-lo no que for preciso. A mãe concordou, embora ache não ser necessário. Rafael não gostou da idéia, dizendo que não quer a mãe junto com ele: *"Ela vai ficar berrando comigo o tempo todo. Ela me irrita"*. Conversamos sobre isso, ponderando que ele tem razão, que não será necessário a mãe permanecer todo o tempo com ele na escola. Talvez no início sim, até que ele se habitue às rotinas e se torne mais autônomo para se locomover, até que ele prove para a mãe, para a escola e para si mesmo que não precisa de ajuda em tempo integral. Temos aqui um adolescente em conflito com as interferências da mãe, com necessidade de auto-afirmação e privacidade.

Neste ano de 1996, Rafael retorna novamente à 1ª série, agora em outra escola da rede municipal. Recomeça a luta contra o preconceito, a luta pelo direito à escola, pelo sucesso escolar. Neste retorno, certamente o processo de integração poderá tomar outro rumo, pois hoje tanto Rafael como sua família, assim como a escola, parecem estar mais convencidos de seu direito e capacidade de acesso ao conhecimento. Parece claro que a família precisava de um tempo para avaliar e decidir que alternativas escolheriam. Penso que optaram por uma alternativa bastante adequada, pois conseguiram mudar a perspectiva de toda a família. Atualmente, pensam em procurar novamente um ortopedista para avaliar a situação motora de Rafael e quem sabe até fazer a cirurgia que já foi recomendada em outro momento, mas que na época teve o contra de toda a família. Dentre os inúmeros planos que fazem, está a possibilidade de Rafael vir a trabalhar no minimercado. Sobre isso, a mãe comenta: *"Se ele aprender realmente a ler, escrever e fazer contas, ele pode nos ajudar, pode trabalhar conosco"*.

O encaminhamento para o ensino regular certamente ampliou as perspectivas de acesso ao conhecimento para Rafael. Junto a estas perspectivas estavam também todos os problemas da rede regular de ensino. Como lidar com o preconceito e o despreparo da escola regular em relação aos alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais? Como fazer a passagem de um modelo protegido, assistencial, para uma escola onde o ensino é massificado, como se todos os alunos fossem iguais? Como lidar com o pânico do professor quando percebe que tem um aluno diferente? A escola é um lugar onde não há espaço para mais problemas, onde já há discriminação entre alunos com condições físicas e cognitivas semelhantes. Como trabalhar, na formação dos professores, conceitos e preconceitos com relação às dificuldades de aprendizagem, ao ritmo lento, e outros rótulos que localizam o fracasso escolar no aluno? Como enfrentar um espaço onde ainda se questiona a integração de alunos considerados clientela do ensino especial, onde ainda se acha que todos têm direito à escola, mas que alguns precisam de atendimento especial?

O caminho é preparar a escola e professores para lidar com a diversidade? E, enquanto isso, o que fazer com os alunos que apresentam uma diferença mais evidente em relação aos demais? Mantê-los em escolas especiais não é negar-lhes experiências de aprendizagem mediada mais ricas? Não é consolidar a deficiência? Não é oferecer-lhes um trabalho prioritariamente assistencial? À medida que as escolas regulares trabalham com todos os alunos, ainda que com inseguranças, medos e preconceitos, não irão elas observando seus próprios limites e possibilidades?

4 - REFLEXÕES A PARTIR DA HISTÓRIA DE RAFAEL

A trajetória escolar de Rafael mostra diferentes visões de desenvolvimento humano. Estas foram sendo apresentadas a ele e sua família que, em muitos momentos, sentiram-se inseguros, sem saber quem estava certo, ou qual orientação seguir. A ASCR, em dois momentos diferentes, confirmou a condição especial de Rafael, apontando todas as dificuldades que ele apresentava como características suas, próprias da deficiência, e recomendou que ele fosse atendido pelo ensino especial. Por outro lado, educadores da APAE, integrantes do Projeto que trazia uma nova forma de compreender a relação desenvolvimento/aprendizagem, posicionaram-se contrários aos diagnósticos fechados, mostrando a Rafael e à família que tanto seu rebaixamento intelectual quanto seu desempenho motor eram modificáveis. Isto pôde, de fato, ser detectado através das mudanças que se processaram em sua trajetória escolar.

O diagnóstico de **Deficiente Mental Moderado**, ainda que temporário e circunstancial, tal como foi apontado pela equipe técnica da APAE, dificilmente se modificaria se não tivesse havido intervenções que propusessem a ruptura do rótulo de deficiente mental, com o reconhecimento explícito de suas possibilidades de desenvolvimento.

O que se vislumbrava para Rafael deficiente motor e mental? Atividades que lhe possibilitassem a maior autonomia possível, dentro dos limites do ensino especial: atividades da vida diária, interações sociais limitadas à família, à vizinhança, à escola.

Algumas questões parecem pertinentes: Por que a limitação motora de Rafael assumiu a dimensão de "limitação mental"? Se sempre foi apresentado um bom prognóstico motor, por que não se desafiava mais Rafael? Por que ele permanecia no carrinho na APAE, como se não pudesse se locomover com apoio? Convém lembrar que Rafael chegou a caminhar com apoio aos dois anos (segundo informação da mãe), e com uso de muletas com apoio dos 8 aos 10 anos. Além da motricidade, ele desenvolveu linguagem, atenção, memória. Por que com 13 anos permanece na 1ª série? Ele é incompetente, desinteressado, mal aluno? Qual o conteúdo das mediações feitas com Rafael?

Sua vida escolar no ensino especial caracterizou-se por uma luta, ora pela ruptura, ora pela confirmação da deficiência. O horizonte que se apresentava a ele passava pela limitação, pela incompetência, pela necessidade de proteção constante. No ensino regular, os movimentos de ruptura e confirmação da deficiência permanecem, embora Rafael vislumbre agora outros horizontes.

A nova postura pedagógica colocada na vida escolar de Rafael em 1991 e 1992, quando era aluno da APAE, seguida da vivência com colegas e professores do ensino regular, em 1993 e 1994, modificaram substancialmente sua relação com o mundo. Foi possível ver no relato de sua trajetória escolar a forma como Rafael lidou com os novos conteúdos colocados pela vivência na rede regular de ensino. Ele se atrapalhou, confundiu as pessoas, mas rompeu as barreiras do diagnóstico de deficiência mental moderada. Ainda que ele continue sendo visto como um ex-aluno da APAE, agora ele passou a ser também um aluno multirrepetente como tantos outros no ensino fundamental.

O acesso de Rafael à escola regular foi marcado por inúmeros obstáculos, desde barreiras arquitetônicas, que dificultavam seu deslocamento, até a baixa expectativa em relação ao seu desenvolvimento potencial. Os obstáculos não estavam somente na escola, pois a própria família achava que Rafael recebia um melhor atendimento quando freqüentava a

APAE: tinha transporte, fisioterapia, recebia mais atenção. Contudo, embora recebesse mais proteção, ficava privado de experiências a que qualquer aluno tem direito (alfabetização sistematizada, relacionamento com um número maior de pessoas, acesso a conteúdos de Ciências, Estudos Sociais, Matemática, etc., enfim a escolarização formal com histórico escolar oficial). Todavia, a experiência na escola regular trouxe outros conteúdos para Rafael trabalhar: a normalidade, a sexualidade, os valores da pré-adolescência. Entretanto, ele parece não ter sido muito ajudado a lidar com tudo isso. Pode ser que estes aspectos lhe tenham roubado tanta atenção que ele não conseguiu empenhar-se mais na escolarização. Talvez as barreiras arquitetônicas, que faziam com que ele sempre precisasse de ajuda para se deslocar, fossem uma imagem da impotência. Concretamente, elas eram barreiras à autonomia na locomoção, mas simbolicamente, eram barreiras à normalidade. É fundamental que se tenha claro que é nesta luta que Rafael se constitui como sujeito/aluno/adolescente/ex-aluno da APAE.

A história de Rafael é uma história de desenvolvimento, pois ele conseguiu avanços, mesmo com todas as adversidades que se colocaram no seu caminho. Este é um exemplo do que é desenvolver-se nas condições existentes, do que é ser sujeito e não só vítima de circunstâncias. Este poderia ser também um exemplo do que alguns pesquisadores europeus vêm chamando de *resiliência humana*¹⁸, referindo-se à capacidade de alguns indivíduos para desenvolver-se, ainda que em condições adversas.

Poder-se-ia, contudo, argumentar que se cada um se faz em qualquer circunstância histórica, então se deveria deixar as circunstâncias históricas fazerem a história de Rafael. Aí é que entra o papel do educador mediador. É possível ajudar Rafael a se fazer sujeito, propiciando-lhe outra qualidade de interações sociais.

As circunstâncias de vida de Rafael limitaram e possibilitaram ao mesmo tempo seu desenvolvimento, e sua trajetória trouxe oportunidade à construção histórica dele como um indivíduo esperto, estimado, lento, sedutor, interessado nas meninas. Ele é gente, e não

¹⁸ Sobre os estudos acerca da *resiliência humana*, ver VANISTENDAEL, Stefan *Cómo crecer superando los percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra, Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE), 1995.

apenas aluno. Na medida em que se conseguiu lidar com ele enquanto um sujeito histórico inteiro, com toda esta dinâmica, com os jogos de sedução que aprendeu a fazer, com a maneira com a qual interage com os outros, pode-se identificar aprendizagens importantes da parte dele. Para isto faz-se necessário, entretanto, ampliar o conceito de cognição, entendendo-a como as maneiras próprias do sujeito atribuir significação ao mundo e de apropriar-se das significações socialmente constituídas. E essas maneiras podem ser motoras, gestuais, afetivas, cognitivas, lingüísticas - a modificabilidade é disso tudo.

A referida modificabilidade processou-se também na família de Rafael, sendo difícil identificar com precisão os elementos que desencadearam tal processo. A postura que a família tinha diante da deficiência esteve sempre em consonância com a sociedade excludente em que vivemos. As expectativas familiares eram permeadas pelas concepções dominantes na sociedade: Rafael teria progressos, porém dificilmente se alfabetizaria ou teria uma vida independente. Estava traçado um destino através de um prognóstico de desenvolvimento, obtido através dos comportamentos e posturas observáveis. A ruptura na trajetória de desenvolvimento de Rafael mexeu na dinâmica familiar - a família viu-se diante de novos horizontes, novas perspectivas, embora não estivesse convencida de que seria possível concretizá-los.

Pode-se considerar que o conteúdo das mediações que os educadores fizeram ao longo da trajetória escolar de Rafael foi sempre o da dependência, embora muitas vezes o discurso fosse de autonomia, de possibilidade de mudança. Na medida em que não se conseguiu assegurar-lhe as condições para que ele se desenvolvesse de forma mais autônoma e exercesse seu direito à escolarização, a mensagem que era transmitida a ele e sua família era a da necessidade de proteção.

Contraditoriamente, sua saída da escola em função do acidente do pai proporcionou mediações para a autonomia tanto para ele como para sua família, que passou a ter um outro modelo de deficiência no seu cotidiano: o pai tornara-se um deficiente motor temporário, sem deixar de ser normal por isso. Pelo contrário, durante o seu período de incapacidade de caminhar sozinho tomou decisões importantes junto à família. Estava ali um modelo diferente de deficiência: ele tinha uma limitação motora, mas não era um inútil. A

decisão de mudar de casa proporcionou a ampliação de espaço para todos os membros da família em vários sentidos. Quanto a Rafael, ele passou a ter mais espaço tanto para se locomover quanto para ser adolescente, andar pela vizinhança, fazer amigos.

Em meio a estas mudanças, questiono meu papel em todo este processo. Até que ponto a presença de um pesquisador que coleta dados, sem proposta de intervenção, intervém de fato? Tudo isso deixa muito claro que a coleta de dados provoca intervenções, ou seja, não há como não intervir. Como posso entrevistar alguém, observar sua relação com seu meio, sem intervir? Que interações se processam? Que mensagens são passadas? Que perspectivas se abrem? O que significou para Rafael estabelecer um vínculo com alguém que se propõe a resgatar sua história de vida? E para a família? Quem é este pesquisador? Em que coisas irá mexer? O que descobrirá? O que esclarecerá?

A escola, seguindo os princípios integracionistas da rede municipal de ensino, aceitou-o como aluno mas demorou a investir na redução de barreiras arquitetônicas, além de não conseguir compreender o quanto era importante para Rafael ser incentivado a permanecer na escola. Na verdade, como já foi visto, sua permanência na escola era um peso para todos. O mito de que os professores precisam estar preparados para receber estes alunos, de que são necessários profissionais especializados, metodologias diferenciadas, esteve bastante presente durante todo o período da permanência de Rafael na escola. Minha visão é de que o preparo é o mesmo que permita ao professor estar habilitado para lidar com as diferenças individuais presentes em qualquer grupo social. Os ritmos de aprendizagem são diferentes, as dificuldades são diferentes. A escola não está preparada para lidar com a diferença, nela presente mesmo antes da entrada dos alunos considerados especiais.

Quais eram as necessidades especiais de Rafael? Que recursos especiais ele necessitava para permanecer e obter êxito na escola? Além da necessidade de adaptar o espaço físico com rampas e barras, o compromisso da escola era proporcionar-lhe, tanto quanto para os demais alunos, um espaço interativo que lhe viabilizasse a apropriação de conhecimentos. Este espaço, entretanto, só pode ser proporcionado quando se parte da premissa da existência de possibilidades concretas de desenvolvimento. Mas Rafael não respondia da maneira que a

escola julgava ser adequado responder, ele destoava dos outros alunos, quer pela idade, quer pela história de deficiência motora e mental.

Foi visto na história de Rafael que quanto mais ele se desenvolvia cognitivamente, mais parecia ter instrumentos para examinar o significado de sua limitação motora, que não lhe permite “escalar” escadas nem “subir na vida”. Os educadores que puderam rever suas práticas a partir de um novo referencial teórico, parecem ter tido um papel importante no desvendamento que ele fazia de sua vida. Mesmo com toda a angústia de professores do ensino regular, como Nadir, que aponta o quanto lhe era difícil trabalhar com Rafael numa turma de 24 alunos, ele pôde mostrar que não era apenas um indivíduo a quem se ensinam pequenas tarefas, mas é capaz de se apropriar do conhecimento historicamente produzido pelos homens. E isso só é possível porque ele, ao mesmo tempo que trabalha processos mentais intelectivos, trabalha, do ponto de vista psicológico, a diferenciação eu-outro. E é exatamente porque estes processos mentais são trabalhados ativamente por ele é que se dá conta de como todos estão impotentes, não sabem como lidar com ele - por isso muda tanto de assunto, canta, não presta atenção, “manipula” o ambiente com suas condutas.

A discussão sobre o direito ao sucesso escolar passa necessariamente por uma nova postura pedagógica frente à relação desenvolvimento/aprendizagem. A postura pedagógica aqui proposta pressupõe uma concepção de homem que permita compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem a partir de uma visão sócio-histórica e não mais individual e a-histórica. Faz-se necessário romper com a idéia de uma natureza humana desvinculada e anterior ao social, o que significa compreender as dificuldades na aprendizagem, os atrasos no desenvolvimento, e mesmo as diferentes formas de deficiência enquanto construções sociais, que não se encontram *a priori* no indivíduo, mas que vão se formando e se cristalizando nas e pelas interações sociais.

Não se trata, evidentemente, de negar as limitações, sejam elas físicas, sensoriais, neurológicas ou mentais, mas de lidar com o indivíduo que se relaciona e expressa o movimento da sociedade em que vive. Em outras palavras, trata-se de considerar sempre que os homens são todos sujeitos históricos. Além disso, trata-se de ver o sujeito como um-todo,

incluindo sua afetividade e a construção histórica de sua identidade, a partir de suas oportunidades de agir e interagir em contextos concretos.

É fundamental desmentir algumas concepções tidas como verdades instituídas. Feuerstein e Vygotski sugerem que cabe também aos educadores buscar um caminho que aponte neste sentido. Não é possível que se permaneça passivo ante uma ciência que só mostra incapacidade, improdutividade, atraso, no desenvolvimento daqueles indivíduos considerados deficientes, inapropriados para gerar lucro ao capital.

É preciso estar atento para o fato de que as práticas pedagógicas expressam concepções não só pedagógicas mas de homem e de sociedade. No fundo, é necessário rever o papel do pedagogo, da Pedagogia para se ter educadores com uma nova visão de processo de ensino enquanto processo humano, de indivíduos concretos.

Compreender o homem numa perspectiva sócio-histórica significa fundamentalmente retirar o foco dos problemas dos sujeitos isoladamente. É urgente que se consiga focalizar as relações sociais em práticas culturais concretas que dão significados aos fatos, deixando claro que todos os indivíduos se desenvolvem, com ou sem adversidades.

É preciso desafiar, acreditar na possibilidade de mudança, trabalhando no sentido de criar situações que não reproduzam as condições de marginalidade já cristalizadas em nossa sociedade - impulsionar o desenvolvimento, para garantir o direito de apropriação do conhecimento, para contribuir com a ruptura dos estigmas de fracasso e de incapacidade, que consolidam rótulos que incapacitam muitos alunos de exercer o seu direito à escolarização.

A luta do segmento marginalizado tratado nesta dissertação - os chamados **alunos especiais**, principalmente aqueles com diagnóstico de deficiência mental - passa necessariamente pelo desenvolvimento cognitivo. Sem dissociar afeto e intelecto, e compreendendo o caráter histórico-cultural da cognição, pode-se compreender que a deficiência é, antes de tudo, um produto social, cultural, e não uma incapacidade irreversível.

Enquanto as pessoas com alguma deficiência continuarem sendo vistas desta forma, serão identificadas como incapazes, improdutivas e, conseqüentemente, excluídas da escola, do mercado de trabalho, da sociedade.

A concepção de homem aqui proposta não é hegemônica no atual momento histórico e cabe aos educadores que têm acesso a referenciais teórico-metodológicos que possibilitam práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento da autonomia de sujeitos historicamente localizados, discutir e divulgar as experiências proporcionadas por esta nova postura. Penso que a presente dissertação pode estar contribuindo para esta tarefa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, M. Salete F. *A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica*. Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, SP, 1994.
- ASSOCIAÇÃO DOS LICENCIADOS DE SANTA CATARINA & ASSOCIAÇÃO DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS DE SANTA CATARINA. *Eis o paradoxo: quantidade x qualidade*. [Florianópolis, 1987?].
- BEYER, Hugo Otto. A abordagem psicossocial do desenvolvimento cognitivo segundo Reuven Feuerstein: um modelo teórico para o trabalho pedagógico com indivíduos portadores de dificuldades cognitivas. *Vivência*, São José, SC, n.15, p.42-49, 1995.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Carlos, SP, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995.
- BOBATH, Karel. *A deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral*. São Paulo : Editora Manole, 1979.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- _____. Lei nº 4.024/61. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 de dezembro de 1961.
- _____. Lei nº 5.692/71. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de agosto de 1971.
- _____. Lei nº 7.853/89. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de outubro de 1989.
- BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP*. Brasília, 1994.
- BUENO, José Geraldo S. *Educação Especial brasileira: a integração-segregação do aluno diferente*. São Paulo : EDUC, 1993a.
- _____. A educação do deficiente auditivo no Brasil - situação atual e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, (60), p. 25-36, out./dez.1993b.

CAMPIONE, Joseph C. et alii. The zone of proximal development: implications for individual differences and learning. In: ROGOFF, B. & WERTSH, James V. *Children's learning in the zone of proximal development* : New directions to child development. n.23. San Francisco: Jossey-Bass, p. 77-91, March 1984

CUNHA, B.B. *Classes de educação especial para deficientes mentais: intenção e realidade*. São Paulo, 1988 Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da USP.

CURY, Carlos Roberto J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo : Cortez:Autores Associados, 1985.

DA ROS, Silvia Zanatta. *A teoria de Reuven Feuerstein*. Florianópolis, SC, UFSC, 1993, mimeo.

_____. *Educação e mediação segundo Reuven Feuerstein*. Comunicação apresentada no XVII International Psychology Colloquium, Campinas, SP, 1994a.

_____. *A teoria de Reuven Feuerstein e o trabalho pedagógico com adultos marcados pelo estigma da deficiência mental*. Comunicação apresentada na 17ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 1994b.

DAVIS, Claudia, SILVA, Maria Alice S. & ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (71), p. 49-54, nov. 1989.

DIRETRIZES E METAS PARA A EDUCAÇÃO. Governo da Frente Popular, Florianópolis, 1993/1996.

DORNELES, Beatriz V. Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico. In: SCOZ, Beatriz J.L. et alii (orgs.). *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.

EVANGELISTA, Olinda. Não, Não temos bananas! In: *Em defesa da Escola Pública*. Florianópolis, n.1, p.6-7, jul. 1995.

FERREIRA, Júlio R. *A exclusão da diferença*. Piracicaba, SP : UNIMEP, 1994.

FEUERSTEIN, Reuven et alii. *Don't accept me as I am* : helping "retarded" people to excel. New York : Plenum Press, 1988.

_____. Aprender a ser inteligente. Separata de: *Le Journal des Psychologues*, [S.l.], Junio 1987. (trad. para o Espanhol por Cecilia Assaél Budnik). Entrevista.

_____. Feuerstein. In: OLTMANS, Willem. *Sobre la inteligencia humana*. Madrid : Santilhana, 1983. p. 130-152. Entrevista.

_____. L'expérience de l'apprentissage médiatisé. In: *Entretiens Nathan*. Paris : Maison d'Édition Nathan, 1993. p. 205-219. (trad. para o Português por Silvia Zanatta Da Ros).

- FEUERSTEIN, Reuven & BOLIVAR, Carlos R. *La teoria de la modificabilidad cognoscitiva estructural: una explicación alternativa sobre el desarrollo cognoscitivo diferencial*. 1983. [texto adaptado a partir da conferência proferida por Reuven Feuerstein em 10/08/83 em Bogotá] trad. livre.
- FONSECA, Vitor da. *Educação especial*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.
- FREITAS, Lia. *A produção de ignorância na escola*. São Paulo : Cortez, 1988.
- GARCIA, Rosalba M.C. *A educação das pessoas consideradas portadoras de deficiência: uma questão histórica*. Florianópolis, 1996. mimeo.
- GIRON, Maria Francisca R. & CARNEIRO, Maria Sylvia C. *Relatório do projeto de extensão: Acompanhamento de alunos egressos da APAE na escola pública de ensino regular*. NUCLEIND/CED/UFSC, Florianópolis, 1992, mimeo.
- _____. *Relatório do projeto de extensão: os processos de mediação e o desenvolvimento potencial de alunos portadores de deficiência na escola pública de ensino regular*. NUCLEIND/CED/UFSC, Florianópolis, 1993, mimeo.
- GORENDER, Jacob. O nascimento do materialismo histórico. In: MARX, K. & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo : Martins Fontes, 1989. p. vii-xxxiv.
- GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo : Cortez, 1991.
- JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados, 1992.
- KIRK, Samuel A. & GALLAGHER, James J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KOZULIN, Alex. *La psicología de Vygotski*: Biografía de unas ideas. Madrid : Alianza Editorial, 1994.
- LEONTIEV, Alexis. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexis N., VYGOTSKY, Lev S. et alii. *Psicologia e pedagogia* : I -bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. Lisboa : Editorial Estampa, 1991. p. 99-119.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo : Loyola, 1986.
- LINO DE PAULA, Lucília A. *Ética e educação especial: uma reflexão sobre a cidadania do portador de deficiência mental*. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação de Mestrado em Educação, UERJ.
- MACHADO, Adriana M. *Crianças de classe especial* : efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1994.

- MARCHESI, Alvaro et alii. A avaliação da integração. In: *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. v. 3 : Necessidades educativas especiais e aprendizagem. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995. p. 336-357.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo : Martins Fontes, 1989.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo : Pioneira, 1982.
- _____. *Educação especial no Brasil* : história e políticas públicas. São Paulo : Cortez, 1996.
- MELLO, Guiomar N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo : Cortez: Autores Associados, 1984.
- _____. *Cidadania e competitividade* : desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo : Cortez, 1994.
- MENDES, Enicéia G. Integração Escolar: Reflexões sobre a Experiência de Santa Catarina. *Integração*, Brasília, Secretaria de Educação Especial - MEC. n. 12, p. 5-16, 1994.
- MOREIRA LEITE, D. *O caráter nacional brasileiro*. São Paulo : Pioneira, 1976.
- NERY, Olavo. Conceito e classificação da paralisia cerebral. In: LEITÃO, Araújo. *Paralisia cerebral* : diagnóstico, terapia, reabilitação. Rio de Janeiro : Atheneu, 1983. p. 3-6.
- NUNES, Leila R.D. & FERREIRA, Julio R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. *Em Aberto*. Brasília, (60), out/dez. 1993.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, Ana Luíza B. & GÓES, Maria Cecília R. de. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar* : Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP : Papyrus, 1993.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sociohistórica. *Cadernos Cedes*. Campinas, SP : Papyrus, n. 35, 1995. p. 51-63.
- OMOTE, Sadao. *A integração do deficiente: um pseudoproblema?* Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, SP, 1994.
- PAIVA, Vanilda P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo : Loyola, 1985.
- PASCHOALICK, W.C. *Análise do processo de encaminhamento de crianças nas classes especiais para deficientes mentais*. São Paulo, 1981. Dissertação de Mestrado, PUC.
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar* : histórias de submissão e rebeldia. São Paulo : T.A. Queiroz, 1993.
- PEREIRA, Olívia. Princípios de Normalização e de Integração na Educação dos Excepcionais. In: *Educação Especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro : Interamericana, 1980. p. 1-14.

- PESSOTTI, Isaiás. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo : T.A. Queiroz, 1984.
- POPOVIC, Ana Maria. Enfrentando o fracasso escolar. *Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE*. São Paulo. (5): p.17-21, 1981.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotski* : uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. *Plano Anual de Matrícula - 1988*.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Especial: Integrada ou Paralela? *Vivência*, São José, SC, n. 6, p. 10-15, 1º sem. 1992.
- _____. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. *Revista Brasileira de Educação Especial*. São Carlos, SP, v. 2, n. 3, p. 21-29, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 3. ed. São Paulo : Cortez:Autores Associados, 1984.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo : Cortez:Autores Associados, 1991.
- SCHNEIDER, Dorith W. *Classes esquecidas: os alunos excepcionais do estado da Guanabara*. Rio de Janeiro, 1974. Dissertação de Mestrado, UFRJ.
- SHUARE, Marta. *La psicología soviética tal como yo la vejo*. Moscú : Editorial Progreso, 1990.
- SIGUÁN, Miguel. *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona : Anthropos, 1987.
- SMOLKA, Ana Luíza B. & GÓES, Maria Cecília R. de. (Orgs). Introdução. In: _____. *A linguagem e o outro no espaço escolar* : Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP : Papirus, 1993. p. 9-13.
- VANISTENDAEL, Stefan. *Cómo crecer superando los percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra, Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE), 1995.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1991a.
- _____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexis, N., VYGOTSKI, Lev. S. et alii. *Psicologia e Pedagogia: I - bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa, Editorial Estampa, 1991b. p. 31-50.
- _____. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana : Editorial científico-técnica, 1987.

WERTSCH, James V. *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona : Paidós, 1988.

XAVIER, Maria Elizabeth. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas, SP : Papyrus, 1990.

ZANELLA, Andréa V. *Zona de desenvolvimento proximal* : Análise teórica de um conceito em situações variadas. São Paulo, 1992. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, PUC.