

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFRR  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**LANA CRISTINA BARBOSA DE MELO**

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA MEDIAÇÃO DO TRABALHO DO  
PROFESSOR: HUMANIZAÇÃO OU ALIENAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ALUNO  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?**

Boa Vista, RR

Março-2017

**LANA CRISTINA BARBOSA DE MELO**

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA MEDIAÇÃO DO TRABALHO DO  
PROFESSOR: HUMANIZAÇÃO OU ALIENAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ALUNO  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores, Trabalho docente e Currículo. Sob a orientação da **Profa. Dra. Bruna Ramos Marinho**.

Boa Vista, RR

Março-2017

**LANA CRISTINA BARBOSA DE MELO**

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA MEDIAÇÃO DO TRABALHO DO  
PROFESSOR: HUMANIZAÇÃO OU ALIENAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ALUNO  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores, Trabalho e Currículo. Defendida em 28 de março de 2017

Boa Vista, 28 de março de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Bruna Ramos Marinho – IFRR

Orientadora

---

Profa. Dra. Suely Amaral Mello - UNESP

---

Profa. Dra. Alessandra Peternella – UERR

**Copyright © 2017 by Lana Cristina Barbosa de Melo**

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR  
Coordenação do Sistema de Bibliotecas  
Multiteca Central  
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho  
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR  
Telefone: (95) 2121.0946  
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M528c	MELO, Lana Cristina Barbosa de. A coordenação pedagógica na mediação do trabalho do professor: humanização ou alienação na formação do aluno com deficiência intelectual? / Lana Cristina Barbosa de Melo. – Boa Vista (RR) : UERR, 2017. 135f. 30 cm.  Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Roraima – IFRR, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Bruna Ramos Marinho.  1. Coordenador pedagógico 2. Deficiência intelectual 3. Significação 4. Trabalho educativo e alienação I. Marinho, Bruna Ramos (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Roraima – IFRR IV. Título  UERR.Dis.Mes.Edu.2017.06 CDD – 371.2013 (19. ed.)
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária  
Sônia Raimunda de Freitas Gaspar – CRB-11/273

## FOLHA DE APROVAÇÃO

LANA CRISTINA BARBOSA DE MELO

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora



PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. BRUNA RAMOS MARINHO  
Orientador  
IFRR



PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. SUELY AMARAL MELLO  
Membro Titular Externo  
UNESP-MARÍLIA/SP



PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ALESSANDRA PETERNELLA  
Membro Titular Interno  
UERR

Boa Vista – RR

2017

**Dedico esse trabalho a meu filho, Iago, que é tudo que há de mais vivo em mim. Sua presença é a porta do céu.**

## **AGRADECIMENTOS**

**Começo pelo agradecimento mais especial, à minha adorável primeira educadora, minha mãe, ela me educou tal qual uma leoa, mas sempre com uma rosa na boca. Minha maior e melhor referência na vida.**

**A minha orientadora, Bruna, que procurou caminhos para respeitar o brilho dos meus olhos e me inspirou o suficiente para que eu encontrasse a direção da pesquisa, sem contar sua dedicação em todas as etapas, incluindo os percalços durante a caminhada.**

**Neste percurso, contei com apoio incondicional da minha sogra, dona Vera, que se disponibilizou a dividir o meu papel de mãe e tomou para si a responsabilidade de cuidar e amar meu filho nos vários momentos em que tive que está ausente por conta deste trabalho. Dona Vera, meu muito obrigada.**

**A minha luz do sol, minha maninha Lilia, pelo apoio prestado, pela compreensão e claro por estar sempre a torcer por mim.**

**Também agradeço aos colegas de disciplinas, em especial a Virgínia e a Clarice, elas foram fundamentais pelas trocas de experiências e de angústias. Diante da imensidão do mundo foi para mim maravilhoso nosso encontro e poder dividir um tempo e um espaço com as duas.**

**Finalizo com os agradecimentos àqueles que fazem parte da minha existência: meu querido pai, Antonio Melo, que me ensinou o caminho da fé e me presenteia sempre com suas orações.**

**E ao meu companheiro, amigo e parceiro para todas as jornadas, meu marido Mateus, que respeitou minha solidão de pesquisadora, e ajudou a domar meus medos. Seu apoio tem sido o meu retiro.**

**Agradeço a Deus, que vive dentro de mim e me permite reconhecê-lo em meus semelhantes.**

**[...] Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho. Além disso, o nome Eva é extremamente incomum no Nordeste, assim como a uva, típica da região sul do Brasil. A frase era, portanto, completamente descontextualizada, e não incentivava no aluno nada além da memorização. Não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho. Essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade.**

**Paulo Freire.**

## RESUMO

Nossa formação em pedagogia com habilitação em Educação Especial e a vivência como professora no contexto da Educação Inclusiva possibilitaram-nos observar que em todas as escolas em que desenvolvemos nosso trabalho, a coordenação pedagógica encontra muitas dificuldades para se firmar no espaço educativo em relação à orientação e ao direcionamento, no que diz respeito à mediação do professor que atua em sala de aula com o aluno com deficiência intelectual. Desta forma, acaba por legitimar que os professores também não se sintam responsáveis por tais alunos. Esta problemática conduziu o desenvolvimento desta pesquisa, que teve como objetivo compreender o desenvolvimento da consciência do coordenador pedagógico em relação à sua função mediadora na formação contínua dos professores, no sentido de viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Esta foi uma pesquisa bibliográfica e reflexiva que se deu por meio da análise documental. Para tanto, a fundamentação teórica deste trabalho está centrada no Materialismo Histórico Dialético, na Psicologia Sócio-Histórica e na Pedagogia Histórico-Crítica. Elencamos em especial, as categorias Trabalho, Atividade e Consciência, discutidas por Leontiev (1978; 2004). Tais categorias orientaram a compreensão de que os coordenadores pedagógicos são profissionais reais que desenvolvem sua atividade laboral mediados pelas condições objetivas e subjetivas em que vivem. Além das categorias, estudamos as tendências pedagógicas e as políticas educacionais. O arcabouço teórico permitiu compreender que os motivos orientados para o objeto da função do coordenador pedagógico deveriam coincidir com o de mediar para o professor conhecimentos teórico-metodológicos comprometidos com o processo de humanização dos alunos com deficiência intelectual, porém, as contradições na história da sociedade de classes e a divisão social do trabalho acarretam uma cisão entre o significado da ação do coordenador e o sentido pessoal que essa ação tem para si (conteúdos da sua consciência) . Como postula Leontiev, quando há a separação do conteúdo da ação com o motivo pelo qual o indivíduo age há uma relação de alienação do sujeito com a ação que realiza.

**PALAVRAS-CHAVE:** coordenador pedagógico, deficiência intelectual, significação, trabalho educativo e alienação.

## **ABSTRACT**

Our formation in Special Education and the experience as a teacher in the context of inclusive education made it possible for us to observe that in all the schools in which we develop our work, the pedagogical coordination finds many difficulties to establish itself in the educational space in relation to the orientation and direction, in the which concerns the mediation of the teacher who acts in the classroom with the student with intellectual disability. In this way, it ends up legitimizing that teachers also do not feel responsible for such students. This problem led to the development of this research, whose objective was to understand the development of the pedagogical coordinator's awareness in relation to its mediating role in the continuous formation of teachers, since we understand that it is such mediation that makes it possible for the learning and the development of the students with intellectual disabilities. The theoretical basis of this work is centered in the Historical Dialectic Materialism, Historical-Critical Pedagogy and Socio-Historical Psychology. In particular, the categories Labor, Activity and Consciousness, discussed by Leontiev (1978; 2004), have led to the understanding that pedagogical coordinators are real professionals who develop their work activity mediated by the objective and subjective conditions in which they live. In addition to the categories, we studied pedagogical trends and how the consolidation of educational policies has been the materiality from which the pedagogical coordinator appropriates and objectifies. The theoretical framework allowed us to understand that the object-oriented motifs of the pedagogical coordinator function should coincide with that of mediating to the teacher theoretical-methodological knowledge committed to the process of humanization of students with intellectual disabilities, but the contradictions in the history of society of classes and the social division of labor entailed a split between the meaning of the coordinator's action and the personal sense that this action has for him. As Leontiev postulates, when there is separation of the content of the action with the reason why the individual acts this is, therefore, a relation of alienation.

**KEY WORDS:** pedagogical coordinator, intellectual deficiency, meaning, educational work and alienation.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

Problematização, objetivos e metodologia .....11

### CAPÍTULO I

**A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS .....22**

**1.A TRAJETÓRIA HISTÓRICA NA CONSTRUÇÃO DA FUNÇÃO DA  
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....23**

1.1 A educação para o desenvolvimento econômico .....24

1.2 A LDBEN Nº 4024/61 .....24

1.3 A LDBEN Nº 5692/71 .....29

1.4 LDBEN Nº 9394/96 .....33

2. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a deficiência intelectual.....39

3. As tendências pedagógicas no contexto das legislações.....45

### CAPÍTULO II

**REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COM BASE  
NA EPISTEMOLOGIA MARXIANA.....54**

**2.ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA  
HISTÓRICO-CULTURAL.....55**

2.1 O Materialismo Histórico e Dialético.....56

2.2 A hominização, o trabalho e a humanização.....59

2.3 O processo de alienação do trabalho e da educação .....65

2.4 O desenvolvimento sócio-histórico da consciência .....70

2.5 O conceito de atividade sob as relações alienantes .....74

2.6 Conteúdos da consciência: Significado, Sentido e atividade pedagógica.....81

### CAPÍTULO III

**A CONCEPÇÃO UTILITARISTA DE EDUCAÇÃO DAS LEGISLAÇÕES E A  
FILOSOFIA CENTRADA EM PADRÃO COGNITIVO DAS TENDÊNCIAS  
PEDAGÓGICAS HUMANISTAS .....87**

**3. A CONCEPÇÃO UTILITARISTA DE EDUCAÇÃO NAS LDBEN Nº 4024/61, Nº  
5692/71 E Nº 9394/96.....88**

3.1	Concepção utilitarista de educação na função do Inspetor educacional.....	89
3.2	Concepção utilitarista de educação na função do supervisor pedagógico.....	96
3.3	Concepções utilitarista de educação na função do Coordenador pedagógico.....	100
<b>4.</b>	<b>CONCEPÇÕES DE PADRÃO COGNITIVO .....</b>	<b>107</b>
4.1	Concepções de padrão cognitivo estabelecido nas tendências Humanistas.....	110
<b>4.</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>118</b>
<b>5.</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>127</b>

## INTRODUÇÃO

Na transição do século XX para o XXI, foi proclamado o discurso inclusivista baseado em princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, estabelecendo normas na organização da Educação, tanto para a Educação Inclusiva (ensino regular) quanto para a Educação Especial (modalidade de ensino). Diferenciá-las, portanto, se faz necessário.

A Educação Inclusiva é a educação que permite o acesso e permanência para todos os alunos, em que não exista mecanismos de seleção e discriminação para impedir a aprendizagem e o desenvolvimento de quaisquer alunos assim sendo só é significativa se proporcionar aproveitamento acadêmico também para todos. As políticas públicas educacionais em torno da Educação Inclusiva têm a intervenção dos agentes internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Estado e, através de alguns documentos legais, como é o caso da Declaração de Salamanca<sup>1</sup>, buscam conceber os princípios (igualdade de valor as pessoas, valorização da diversidade, respeito a liberdade, apreço a tolerância, entre outros) que constituem uma educação básica inclusiva.

No Brasil, o contexto internacional impõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 e, com base nessa Lei, a Educação brasileira passa a ser intitulada de inclusiva e alcança embasamento jurídico e grande mobilização da sociedade.

Em relação à Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 afirma que ,enquanto uma modalidade de ensino ,passa obrigatoriamente a integrar a proposta pedagógica da escola regular inclusiva, buscando eliminar as barreiras para a plena participação de seu público-alvo – alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – por meio do atendimento educacional especializado (AEE)<sup>2</sup>, que se realiza em horário oposto ao de sala

---

<sup>1</sup> A Organização das Nações Unidas – ONU – realizou-se, em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, a Conferência Mundial sobre Educação Especial. Os delegados representando 88 países e 25 organizações internacionais que debateram a inclusão na Educação para Todos, a partir da estrutura elaborada anteriormente, em Jomtien, 1990 e das "Normas Uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com incapacidade", elaborada em 1993 e publicada em 1994. O fundamento político e moral dessas normas encontra-se na "Carta Internacional de Direitos Humanos", datada de 1948. O documento final elaborado pelos componentes dessa assembleia denomina-se Declaração de Salamanca. (UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>).

<sup>2</sup> O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados

de aula regular, especificamente nas salas de recursos multifuncionais. Portanto, a Educação Especial, e não a Educação Inclusiva, deve ser realizada por especialistas na área com formação pedagógica diferenciada e específica para o AEE.

Feita tal diferenciação, temos a necessidade, ainda, de esclarecer que a escolha por uma pesquisa que trate das condições de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual<sup>3</sup> se deu por ser essa a nossa área de atuação especializada na qual temos feito campo de estudos. Por isso, durante toda nossa trajetória profissional, observamos a segregação destes alunos no contexto educacional inclusivo.

Outro fato observado que nos leva a escolher o contexto de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual é que para que este aluno acompanhe o andamento das aulas em sala regular não é necessário que o professor, e muito menos o coordenador pedagógico, lancem mão de recursos alternativos de comunicação ausentes na sala de aula. Este é o caso, por exemplo, do aluno com surdez que necessita dominar a LIBRAS e de um intérprete em sala de aula para acompanhá-lo. Neste caso, tanto o professor quanto o coordenador pedagógico precisam falar LIBRAS para se comunicar com tal aluno, podendo ambos utilizar deste argumento para não promoverem o acesso ao currículo para este aluno.

Este também é o caso do aluno com cegueira que precisa dominar o código Braille para acompanhar o andamento das aulas, além de ter que ter acesso a máquina de Braille ou a reglete e o professor precisa ainda adaptar (traduzir) os recursos didáticos pedagógicos utilizados em sala de aula para o Braille, o que também pode configurar impedimento para o acesso ao currículo. Já em relação ao aluno com deficiência intelectual, as necessidades específicas que poderiam configurar impedimento do acesso ao currículo encontram-se dentro do arcabouço pedagógico dos professores e coordenadores pedagógicos, podendo

---

institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação. “É um serviço da Educação Especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (SEESP/MEC, 2008). O ensino oferecido no atendimento educacional especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares.

<sup>3</sup> O termo deficiência intelectual foi introduzido e utilizado na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, em detrimento ao retardo mental. A partir de então, a Associação Americana de estudos da deficiência intelectual (AAIDD) definiu a deficiência intelectual como sendo: “Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual, no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.” (LUCKASSON et al., 2002, *apud* CARVALHO; MACIEL, 2003). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, considera-se pessoas com deficiência intelectual aquelas que apresentam alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.

prontamente ser desenvolvidas, ou seja, não existe para este aluno nenhum impedimento de comunicação para o acesso do currículo.

A escolha desta temática pauta-se ainda com base nos estudos da Defectologia de Vigotski (1997) os quais comprovam que não há impedimento da pessoa com deficiência intelectual em se apropriar das construções histórico-culturais. O que existe é uma diferenciação de natureza orgânica que requer que esse processo de apropriação necessariamente aconteça por caminhos diferentes do que é estabelecido numa situação de (pseudo) normalidade. Este fato nos faz acreditar que o contexto da Educação Inclusiva apresenta a possibilidade de desenvolvimento para o aluno com deficiência. E foi no contexto educacional inclusivo que se deu o início de nossa vida profissional, oriunda do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, Supervisão Escolar e Administração Escolar, da Universidade Estadual do Pará – UEPA (1995 a 2001), em Belém.

Durante o período de formação acadêmica, tivemos a oportunidade de participar dos debates acerca da LDBEN nº 9394/96, que como já relatado, adotou o princípio da Educação Inclusiva. Esta participação se dava pela consciência de que era preciso assegurar este princípio, já que a essa altura a filosofia, a sociologia e a psicologia estudadas no curso já nos permitiam esse entendimento. Além do fato de que quando não se proporciona a uma criança condições para que receba uma educação que lhe possibilite autonomia, destituímos sua vida de esperança e oportunidades, excluímos para ela possibilidades de mudança, de crescimento e de troca. Explicamos assim que o nosso caminho profissional vem sendo marcado pela Educação Especial e pela Educação Inclusiva.

Nossa experiência de 22 anos, ora atuando como professora, ora como coordenadora pedagógica de instituições públicas de ensino do Estado de Belém e Roraima, observamos a repetida e contínua argumentação dos professores do ensino regular de que não se sentem “preparados” para ensinar alunos com deficiência intelectual. Notamos a busca desses professores pelo embasamento teórico-metodológico, mas fundamentalmente por práticas que pudessem ser proporcionadas pelo coordenador pedagógico para o trabalho em sala de aula com estes alunos.

Nos últimos dez anos atuando na Divisão de Estadual Educação Especial (RR) na função de membro integrante da assessoria pedagógica de formação contínua dos professores das salas de recursos multifuncionais e das salas regulares da educação básica, ficou ainda mais evidente que os professores procuram apoio na atuação do coordenador pedagógico, especialmente tendo-o como aquele que articula o currículo em torno de procedimentos

metodológicos de forma a operacionalizar conteúdo e aprendizagem para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

No entanto, a articulação curricular por parte do coordenador pedagógico não tem se revelado em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento para os alunos com deficiência intelectual. Raramente, pudemos presenciar uma mediação, consciente e intencional deste profissional, de modo que propiciasse aos professores condições de apropriação de conhecimentos, habilidades e valores sociais para que pudessem organizar um ambiente pedagógico favorável para desenvolver as aptidões e potencialidades por via do acesso ao currículo dos alunos com deficiência intelectual.

Tem sido quase unanimidade, nos contextos escolares em que atuamos a fala pontual dos coordenadores pedagógicos de que, infelizmente, em relação aos alunos com deficiência intelectual, esses não sabem como ajudar o professor, sendo que esta questão não é um problema apenas da realidade que vivenciamos. O mesmo argumento se apresenta nas pesquisas de âmbito nacional que acompanhamos por meio de livros, artigos e periódicos, isto é, as pesquisas educacionais têm demonstrado a realidade que estamos aqui apontando, induzindo-nos a concluir que tal cenário se faz presente nas escolas brasileiras de modo geral.

Diversas pesquisas acadêmicas assinalam esse fato. Entrevistas realizadas por Da Silva (2016) com nove coordenadores pedagógicos que atuam em diferentes escolas frequentadas por alunos com deficiência intelectual na cidade de Murici/AL, para elucidar a atuação do coordenador pedagógico no cenário da Educação Inclusiva, demonstram que, “Ajudar o professor, infelizmente, a gente não sabe ajudar. Não conseguimos fazer um planejamento [...] então não sei. Não dá. Fica difícil (Coordenadora 4)” (DA SILVA 2016, p.6).

Outro depoimento afirma:

A função da gente é dar apoio primeiramente. Mas o coordenador não tem o conhecimento que deveria ter. Porque o coordenador necessita tanto quanto o professor e a gente não têm material [...] deixamos muito a desejar enquanto coordenador. A escola tem que estar preparada [...] deveria ter um coordenador preparado de inclusão para ajudar inclusive a gente, né? (Coordenadora 9) (id).

Ainda nesse sentido, citamos a dissertação apresentada na Universidade Presbiteriana Mackenzie, intitulada *A visão do coordenador pedagógico sobre sua atuação no processo de inclusão de alunos com deficiência*, defendida pela pesquisadora Gusson (2006). Excertos das entrevistas com os coordenadores assinalam que o entendimento dos mesmos confirma a realidade que temos presenciado:

Percebo com clareza: a questão [...] é que a grande maioria dos coordenadores não possui o conhecimento ou entendimento mínimo necessário sobre a realidade ou as

necessidades dos alunos com deficiência. Posso dizer por mim, que tenho casos de alunos deficientes nos grupos que coordeno, que o maior sentimento que me acompanha é a insegurança por não saber como ajudar os professores que "cuidam" deles (GUSSON, 2006, p.78).

A pesquisa realizada por Lira (2012), que trata sobre a percepção do coordenador pedagógico a respeito do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, coletou em entrevistas informações que retratam a posição deste profissional: “[...]o professor sozinho não tem dado conta, a tendência é ele ficar com aquele aluno que está aprendendo e deixar de lado aquele que não consegue [...]” (LIRA, 2012, p.86). Na mesma pesquisa, outro coordenador reitera: “Não vejo inclusão na sala de aula[...]” (id).

Fica claro que o fato de a coordenação pedagógica não estabelecer como objetivo pedagógico, em relação aos alunos com deficiência intelectual, um processo de constituição de novos valores e, conseqüentemente, de uma nova cultura escolar junto aos professores, gera uma ausência de discussões acerca da prática pedagógica dos professores que atuam com esses alunos. Com isso, frequentemente se forma no imaginário coletivo de muitos professores a ideia de que a inclusão de alunos com deficiência intelectual se limita à sua matrícula e à sua socialização com os outros alunos na escola.

Nosso entendimento é de que o currículo se realiza pelo planejamento educacional que é o principal instrumento do agir pedagógico no contexto educacional e, desta forma, ganha destaque na mediação do coordenador pedagógico com o professor, uma vez que o planejamento é uma estratégia que perpassa as atribuições de ambos. O que queremos aqui destacar é que o coordenador pedagógico é o profissional mais próximo das angústias e dificuldades do ato de planejar dos professores na perspectiva de dá acesso aos conteúdos curriculares para todos os alunos e, sendo assim, é necessário que este profissional adote o papel exigido de sua atividade formativa de modo a alcançar todos os alunos. Essa dimensão de seu trabalho acaba por conceder-lhe o papel de responsável pela mediação do currículo.

A relevância desta pesquisa está na discussão do tipo de mediação que é desenvolvido pelo coordenador pedagógico no ato de planejar do professor em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos que possuem deficiência intelectual por via dos conteúdos curriculares, buscando compreender as implicações da ausência desta mediação para estes em uma sociedade cuja preocupação está voltada, sobretudo, para a formação de um indivíduo que seja útil, como força de trabalho e como consumidor.

Por isso, nosso interesse pela representação do coordenador pedagógico como figura central na condução do processo pedagógico para a aprendizagem, que pode ser para alijar, ou

para aproximar o aluno com deficiência intelectual dos processos que o desenvolvam e o humanizam.

O momento pede a compreensão da relação entre a função formadora que a escola realiza e a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual no contexto da Educação Inclusiva, na perspectiva do trabalho educativo. Embora o coordenador pedagógico reconheça a luta legítima do processo de Educação Inclusiva dos alunos com deficiência intelectual, o atual momento histórico suscita alguns questionamentos: **Onde se origina a dificuldade que o coordenador pedagógico tem para compreender que o processo educacional é o que pode elevar qualquer criança, com ou sem limitações cognitivas, a ultrapassar o determinismo biológico, uma vez que a educação não é um privilégio apenas de quem não tem a deficiência intelectual? Que entendimento tem o coordenador pedagógico de sua função, já que se ocupam em contribuir com as crianças sem deficiência intelectual no sentido de possibilitar para elas o acesso do conteúdo curricular, e por que o mesmo não acontece com as crianças com deficiência intelectual?**

Esses questionamentos nos levaram em direção à questão problematizadora da pesquisa, onde, ainda que não seja o coordenador pedagógico o mediador direto da relação de ensino e de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual: **Como vem se estruturando a consciência do coordenador pedagógico sobre sua função junto ao trabalho do professor para viabilizar o acesso ao conteúdo curricular e promover a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual?** Entendemos, porém, que o processo histórico de construção da função do coordenador pedagógico implica a produção de significações acerca desse trabalho, e que, portanto, esses significados, assim como o próprio trabalho, têm processualidade histórica.

A busca por essas respostas possibilitou o entendimento do caminho construído pelo coordenador pedagógico acerca do significado (social) e sentido (pessoal) do contexto da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, ou seja, nossa hipótese passa pelo entendimento de que a entrada dos alunos com deficiência intelectual vem significada pelo coordenador pedagógico, entre outros trabalhadores da educação, da história social que faz parte do contexto real de quem tem tal deficiência. Os significados se constroem a partir das condições sociais e dos momentos históricos que caracterizam o mundo das relações e do trabalho – capitalista, no caso brasileiro - da pessoa com deficiência intelectual e que se fazem presentes na constituição da função do coordenador pedagógico por via das tendências pedagógicas e da legislação educacional.

Nessa lógica, a produção constitutiva da função do coordenador pedagógico - desde sua formação inicial e contínua que influenciam sua visão de mundo e de sociedade, além da visão de aprendizagem e de desenvolvimento - vem se consolidando a partir da interpretação que ele mesmo dá aos instrumentos legais que normatizam sua função. De forma a visualizar a importância desta afirmação podemos relatar que ,por exemplo , quando uma pessoa se apresenta como sendo um coordenador pedagógico , essa apresentação não possibilita, imediatamente, o entendimento do que é constituída a sua função ,ou melhor dizendo , a função do coordenador pedagógico não está clara na sua nomenclatura é necessário explicar sua função e essa explicação vem daquilo que é estabelecido na legislação educacional ,e a legislação vem historicamente se modificando e modificando a atuação deste profissional . Já se uma pessoa se apresenta como sendo um professor de língua portuguesa ou de física, aí sim, no geral, não gera dúvidas daquilo que exerce, independente das mudanças legais, um professor de português ensina a língua portuguesa e o professor de física ensina a física.

Por sua vez, os instrumentos legais se originam a partir das condições das relações sociais na ordem da política e da economia e seus múltiplos fenômenos e vai delineando a compreensão da base material na qual vêm se construindo os conteúdos da consciência do coordenador pedagógico em relação à forma de perceber os alunos que possuem deficiência intelectual. Nesse sentido:

É fato que as políticas educacionais são formuladas e implementadas buscando construir um modelo social. Seu principal objetivo é promover uma aceitação da sociedade tanto na forma como ela se organiza, quanto nas relações produtivas e nas relações sociais e é por este motivo que a compreensão de suas concepções é importante. Compreender que tipo de homens e mulheres estão sendo formados e para qual sociedade estão sendo formados é relevante, sobretudo para nortear nossa atuação como parcela na construção dessa mesma sociedade (LIMA; RODRÍGUEZ, 2008a, p.20-21).

Desse modo, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nos levam a entendê-las como aquelas que deram o delineamento orientador para a função do coordenador pedagógico. Para entender essa questão, a partir da dialética da humanização e alienação, e das tendências pedagógicas e legislação educacional, propusemos os objetivos listados a seguir:

Objetivo geral:

*Compreender o desenvolvimento da consciência do coordenador pedagógico na mediação do trabalho do professor para proporcionar por via do acesso aos conteúdos curriculares a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.*

Objetivos específicos:

*Refletir acerca das relações sociais que estruturam a construção da função do coordenador pedagógico;*

*Entender as razões pelas quais o coordenador pedagógico apresenta dificuldades para o exercício de sua função em orientar os professores a desenvolver, por via do acesso aos conteúdos curriculares, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual;*

*Analisar as implicações decorrentes do trabalho do coordenador pedagógico para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.*

Para pensar nosso objeto que se localiza no âmbito da educação explicamos que esta foi uma pesquisa de caráter teórico, em que o fenômeno foi analisado considerando as interrelações que ocorrem entre as suas unidades, que, por sua vez, estão intimamente ligadas com a totalidade de tal fenômeno. Assim, a construção de nosso pensamento analítico situa-se dentro da lógica dialética, movimentou-se por um ir e vir, do geral ao particular e do particular ao geral, expressando a qualidade da atividade humana na produção da vida. Para tanto, com base nesta epistemologia, propusemos a construção do pensamento teórico que, dotado das possibilidades de movimento, possibilitou “penetrar na realidade e analisar os objetos do conhecimento de acordo com a qualidade que se apresenta como ‘sistemas de relações’ [...]” (LEONTIEV, 1978b, *apud* MARINO FILHO, 2007, p. 32).

Destacamos, ainda, que o Materialismo Histórico-Dialético foi nosso método de investigação, rejeitando, todavia, procedimentos meramente descritivos sobre o mesmo. Sob nosso entendimento, o Materialismo Histórico-Dialético traz consigo implicações que estão para além de um simples conjunto de procedimentos e técnicas científicas. Possivelmente, a 11ª tese de Karl Marx e Friedrich Engels sobre Feuerbach sintetize apropriadamente em que este método se diferencia dos demais, isto é, ele não se presta apenas a interpretações acerca dos fenômenos investigados, mas a uma análise radical dos mesmos, com vistas à compreensão e transformação concretas da realidade humana ou, dito de modo mais simples, a contribuir para com seu processo de humanização. Apreende-se, daí, que suas consequências impliquem em uma postura radical e dinâmica em termos históricos, epistemológicos, éticos, axiológicos, sócio-políticos, econômicos etc.

Fizemos uso da pesquisa bibliográfica e documental como procedimento para a compreensão e produção do conhecimento científico acerca dos recortes da realidade sócio educacional. Com base em Bravo (1991) e Triviños (1987), justificamos que essa escolha se

fez por entendermos a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais e bibliográficas. O que queremos esclarecer é que, para interpretarmos e analisarmos nosso objeto de pesquisa, vamos à mão das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/61, 5692/71 e 9394/96, pois como já esclarecemos, percebemos ser as LDBEN aquelas que deram o delineamento legal e orientador para a função do coordenador pedagógico. Segundo Bravo (1991), alcançamos que são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver, assim cabe as fontes documentais das LDBEN enquanto dados de análise.

Especificamente, discutimos o problema aqui exposto por meio da Psicologia Histórico-Cultural que considera a consciência, expressão do psiquismo humano, reflexo da realidade, e por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, que defende a educação escolar como um processo de humanização intencional por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber produzido historicamente pelo gênero humano.

Esta investigação foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, tratamos da construção da função do coordenador pedagógico, tais como a história, as conjunturas em que atuou e atua e o modo como o contexto da relação com a sociedade atual o produzem, a forma como o sistema de ensino se estrutura para receber os alunos com deficiência, as relações interpessoais, os significados produzidos e compartilhados socialmente, sobretudo, em relação ao nível de consciência do coordenador pedagógico frente à consciência do seu papel na educação. Imbricados por essas relações é que fizemos reflexões acerca da articulação histórica entre Educação, Trabalho e Deficiência Intelectual, pois essa tríade demonstrou o caminho das significações produzidas pelo coordenador pedagógico a respeito da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

No segundo capítulo apresentamos as categorias: Trabalho, Atividade e Consciência que orientam o pensamento da análise acerca das relações sociais que estruturam a construção da função do coordenador pedagógico, das razões pelas quais o coordenador pedagógico apresenta dificuldades para o exercício de sua função em orientar os professores a desenvolver o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e para refletir as implicações decorrentes do trabalho do coordenador pedagógico para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Vimos que a construção do homem como ser social está intimamente relacionada com o modo como ele se relaciona com o seu trabalho. As aptidões, habilidades,

conhecimentos, linguagens e desenvolvimento estético e, portanto, a humanização dependerá da participação e compreensão com a universalidade produzida pelo gênero humano.

Destacamos o papel das categorias Significado e Sentido com base na teoria formulada por Leontiev. A relação entre significado social (significação) e sentido pessoal é o principal componente da estrutura interna da consciência e um dos fundamentos da teoria da atividade. A consciência individual forma-se por intermédio da consciência social, mas este processo não ocorre como simples projeção de uma sobre a outra, depende das condições concretas da própria existência do indivíduo, do que seja a sua atividade.

A significação é a forma sobre a qual o homem assimila a experiência humana generalizada, a apropriação das significações é o que lhe faz um ser genérico, isto é um representante do ser humano. Os sentidos estão ligados à relação que se cria entre os motivos e fins que o homem associa ao seu sentido subjetivo. É sobre a forma de significações que os reflexos da realidade estão presentes na consciência dos indivíduos.

É a partir da consciência de si e da consciência do outro que o plano singular da subjetividade se liga estreitamente com o plano social da subjetividade. Ao mesmo tempo em que, a partir da atividade concreta do homem, ele se inclui num campo objetivo da sociedade que é sua base material, a relação de classes, a força de trabalho entre outras, age objetivamente no plano individual de acordo com essa demanda social objetiva.

Essa relação objetiva foi parte importante para interpretarmos o trabalho do coordenador pedagógico, as suas inúmeras representações de caráter ideológico e o que constitui a concepção de realidade, portanto sua consciência. Assim, foi admissível vislumbrar as razões que levam o coordenador a desenvolver mediações e prática pedagógica, que têm sido transmitidas aos professores em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual.

No terceiro capítulo, estão as análises. Nos propomos a apresentar o que se constitui no cerne de nossa dissertação, ou seja, o objetivo de compreender o desenvolvimento da consciência do coordenador pedagógico em relação à sua função mediadora de ações pedagógicas que viabilizam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Tomamos como dados para discussão dessa construção psíquica as seguintes categorias de análise: *A concepção utilitarista de educação* e *A concepção de padrão cognitivo*. Embora tais conceitos sejam distintos, eles estão imbricados, inter-relacionados e devem, portanto, ser compreendidos em suas mútuas relações.

Explicitando dialeticamente o processo de constituição da função do coordenador pedagógico e seus reflexos para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Foi observado que a LDBEN nº 4024/61 e a nº 5692/71 representaram a defesa de uma educação individualizada e segregada, respaldadas pelo uso dos testes de coeficiente de inteligência que indicavam ensino especializado e segregado ao constatar que a inteligência de uma criança era inferior aos padrões de acompanhamento das exigências da escola regular. A LDBEN nº 9394/96 caracteriza a pessoa com deficiência intelectual como sendo aquela que apresenta lentidão no seu processo de desenvolvimento e no ritmo de aprendizagem, exibindo processos de abstração difícil; sendo que não consegue, de modo geral, alcançar a atividade de generalizar e com dificuldade de adaptação às situações novas (ideia de inferioridade).

A relação entre a coletividade e a subjetividade na sociedade capitalista tem fragmentado as concepções de ensino e de aprendizagem adotadas pelo coordenador pedagógico. Esse caminho é o esteio pelo qual esse profissional tem negado, como parte de sua função, o desenvolvimento humano para esse público.

E por fim, propõe-se esta dissertação como uma contribuição à formação de um olhar analítico, fundamentado teoricamente na epistemologia marxiana, que auxilie o coordenador pedagógico a desnaturalizar as práticas excludentes em torno da aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e a desvelar as determinações propostas para sua função, tanto nas tendências pedagógicas como na legislação educacional brasileira (e que lhe são impostas como sustentação da sua prática pedagógica).

# **CAPÍTULO I**

## **LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

## **1. A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DA FUNÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.**

O objetivo deste capítulo é levar o leitor a compreender a base material em que vem se constituindo a função do coordenador pedagógico. Buscamos apresentar à trajetória da estreita relação entre as tendências pedagógicas e a consolidação das políticas educacionais impactando na prática do coordenador pedagógico.

Em nossos estudos, identificamos, por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4025/61, 5692/71 e 9394/96, que inspeção pedagógica é a primeira nomenclatura dada ao profissional que mediava a prática do professor (Art. 65 da Lei nº 4024/61). Em seguida, tal nomenclatura foi supervisão pedagógica (Art. 33 da Lei nº 5692/71), e, finalizando com a coordenação pedagógica (Art. 67 da Lei nº 9394/96, intitulado de “Profissionais da educação”). Cada nomenclatura carrega em si um modo de idealizar a função e de colocá-la em prática na escola.

Abordamos ainda a relação estreita das tendências pedagógicas com a formação inicial e contínua, refletindo sobre a prática da função deste profissional. As tendências pedagógicas estabelecidas na formação do coordenador pedagógico originam-se de movimentos políticos, sociais e filosóficos, num dado momento histórico. Portanto, elas carregam também um significado sobre a formação desse profissional.

Por meio desse caminho, pudemos compreender que as concepções filosóficas em torno da educação são a expressão de determinadas concepções de homem, de mundo e de educação que são provenientes do desenvolvimento social e se conformam e se traduzem em tendências pedagógicas e em políticas educacionais. Refletimos, ainda, que desta forma como vem sendo caracterizada a construção da função do coordenador pedagógico e sua prática pedagógica, que se reflete nas orientações que são mediadas aos professores, a respeito do processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Assinalamos enquanto parte constitutiva desta pesquisa uma breve análise acerca da articulação histórica entre Educação, Trabalho e Deficiência Intelectual para a compreensão da relação entre a função formadora que a escola realiza e a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, no contexto da Educação Inclusiva, como ponte para o mundo do trabalho. Estas reflexões possibilitaram entendermos as características dos conteúdos sociais em torno das pessoas com deficiência intelectual que constituem o conteúdo da consciência do coordenador pedagógico.

Não houve pretensão de reconstruir a trajetória de toda a ideologia das tendências pedagógicas e seus ajuntamentos com as políticas educacionais brasileiras e a formação inicial e contínua nas significações da construção da função do coordenador pedagógico, mas foram selecionados determinados dados históricos que permitem identificar e explicar os limites e possibilidades desta função nas relações de ensino-aprendizagem entre o aluno com deficiência intelectual e o professor.

### **1.1 A educação para o desenvolvimento econômico**

Iniciamos esta seção alertando que se queremos uma escola e uma sociedade mais justas e equânimes, como vem sendo apregoado nas políticas educacionais, das décadas de 1960 a 2000, torna-se fundamental pensar e problematizar tais legislações levando em conta seus determinantes e condicionantes históricos, sociais e culturais, na tentativa de compreender a lógica do discurso em que essas políticas se assentam e se inscrevem.

Traçamos, assim, um panorama das mudanças ocorridas no modo de produção capitalista nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, e seus impactos sobre as três LDBEN (4024/61, 5692/71 e 9394/96) e as tendências pedagógicas. Nossa análise contempla as mudanças estruturais – relativas à base econômica do sistema capitalista nas fases conhecidas pelo nome de liberalismo e neoliberalismo, e depois passaremos a descrever, mais especificamente, as determinações ocasionadas no nível da política educacional e as tendências pedagógicas que embasam a formação inicial e contínua do coordenador pedagógico e, conseqüentemente, como já esclarecido neste trabalho, a constituição desta função.

Essa breve análise não visa, contudo, esgotar as diversas possibilidades de interpretação desses fenômenos, nem tem pretensões de abrangê-los em sua multiplicidade de ocorrências. Empreende abordá-los, outrossim, de maneira objetiva, sem perder de vista os elos que ligam os acontecimentos políticos e sociais às próprias mudanças na ordem econômica e nas relações sociais de produção com o nosso objeto de estudo.

### **1.2 LDBEN Nº 4024/61**

Consideramos nesta seção que a promulgação da LDBEN nº 4024/61, instituiu a formação dos Orientadores em Educação, a qual foi posteriormente reorganizada pela Lei nº 5540/68, como especialistas de múltiplas funções: Supervisor Escolar, Orientador Educacional, Administrador Escolar, Inspetor Escolar. De 1968 até os dias de hoje muitas alterações se efetivaram; contudo, o perfil para este profissional permanece.

Veremos que o supervisor tem, em sua formação, os ranços da própria história de sua função e identidade, além da vulnerabilidade das diversas políticas educacionais que se estabelecem conforme as legislações de cada Estado. Daí a opção por centrarmos nossas análises nas conjunturas das LDBEN.

Iniciamos por contextualizar que no sistema de formação social capitalista, a organização econômica se funda na propriedade privada dos meios de produção e na apropriação da riqueza produzida coletivamente. Isso significa que, ao longo da evolução do capital, os bens produzidos pelos trabalhadores, classe explorada, que constituem a maioria, ficam dependentes dos interesses de uma minoria, classe dominante, consolidando, dessa forma, o caráter exploratório desse sistema de produção e delineando o embate entre as classes (SAVIANI, 2008).

Das tensões advindas deste formato social, surge o Estado para regular tais tensões e para assegurar a consolidação deste sistema, sua manutenção e ampliação, o que fica evidente na afirmação de Engels:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é a ‘realidade da ideia moral’, nem a ‘imagem e a realidade da razão’ como afirma Hegel. É, antes, um produto da sociedade quando esta chega a determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade em uma luta estéril, faz-se necessário um poder colocado acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela, e dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2002, p.213).

Ao longo do tempo, o Estado vem se fortalecendo frente à mundialização das políticas liberais, políticas essas que deram ênfase à liberdade individual e à igualdade de direitos jurídicos e políticos, de forma que cada um seja recompensado de acordo com os talentos individuais e disposição para o trabalho. Essa ideologia se apoia em cinco princípios: Individualismo, Liberdade, Propriedade Privada, Igualdade e Democracia e é marcada pela radical oposição entre capital e trabalho.

Uma das principais funções da educação incluída nas políticas liberais é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Contribui Tonet (1999) para compreender essa conjuntura no sistema capitalista:

[...] nesta forma de sociabilidade [a capitalista], a produção de mercadorias – não importa sob que forma concreta – é o momento fundamental, então, sim, seria razoável afirmar que a função hegemônica da educação é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois nesta forma de sociabilidade, o

indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral (TONET, 1999, p. 3-4).

A inserção no mercado de trabalho da qual trata Tonet (op. cit) tem sua base na lógica taylorista-fordista<sup>4</sup> de racionalização da produção que se caracterizou pela organização das grandes fábricas por meio do parcelamento do serviço, da mecanização e da especialização do trabalhador.

Segundo Romanelli (1991), esse sistema de relação se evidencia no Brasil como consequência da industrialização e do sistema capitalista do mundo do trabalho das fábricas e intensificou a necessidade de mão de obra qualificada. Assim, a educação passou a ser visada pelos interesses econômicos da concepção liberal. Isto significa que o sucesso individual e a disposição para o trabalho asseguram sucesso e estabilidade financeira. A autora contextualiza que o sistema de ensino brasileiro não se popularizou até os anos 1930; o quadro começou a mudar a partir da revolução de 30:

[...] resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder das velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil. Acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino (ROMANELLI, 1991, P.193).

Dessa maneira, a demanda social de educação requisitou a política educacional, evidentemente, em um contexto de correlações de forças subordinada estrategicamente aos aspectos econômicos. Não menos importante foi o contexto econômico e social que se estabeleceu com o projeto social, intitulado de Nacional Desenvolvimentismo<sup>5</sup>, durante o

---

<sup>4</sup> O taylorismo é um sistema de relações de trabalho elaborado com base nos estudos do norte-americano Frederick W. Taylor (1856-1915). Taylor, utilizando-se de um sofisticado sistema de controle, sugeria o estudo detalhado de todas as operações de produção, decompondo as tarefas em movimentos elementares e ritmados pela velocidade da máquina. O ritmo da máquina deveria ser cronometrado, sendo esse o tempo produtivo do trabalhador. O Fordismo, introduzido por Henry Ford (1886-1947) na fabricação em massa de automóveis, foi uma continuidade do taylorismo, brutalizando o trabalhador, reduzindo-o a um mero autônomo cumpridor de ordens e de ritmos estranhos à sua vontade e à sua natureza. Com o taylorismo e o fordismo, houve um grande avanço no capitalismo industrial, uma vez que permitiu consideravelmente aumentar a produtividade, reduzindo os custos de produção e baixando os preços das mercadorias, com aumento significativo dos lucros dos capitalistas. “O padrão de produção fordista, embora não tenha se implantado igualmente em todos os países industrializados, tornou-se referência ao longo do século XX, como modelo mais adaptado à produção em massa e a esta nova fase do processo de acumulação capitalista” (RAMALHO, 2010, p. 88).

governo de Juscelino Kubitschek (1955), que desenvolveu uma política econômica de incentivo à industrialização. Com isso, o povo brasileiro presencia a ascensão da burguesia industrial e duas outras classes sociais nos centros urbanos: o setor médio da população e o proletariado urbano, ampliando ainda mais a grande demanda de escolarização no campo técnico para trabalhar nas indústrias. Como consequência, cresceu a pressão ao Estado, para que este se responsabilizasse em sanar essa necessidade (BRZEZINSKI, 2009).

Ao encontro dessa necessidade, os Estados Unidos, após a II Guerra Mundial, iniciaram um programa de assistência técnica aos países da América Latina, entre eles, o Brasil. Se iniciou a interferência norte-americana na formação pedagógica de ensino por via do programa Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PABAE, 1957-1964). Assim, promoveu-se uma grande expectativa em torno do Supervisor Escolar.

Apesar do marco legal em torno da função supervisora ter ocorrido apenas em 1961 com a LDBEN nº 4024/61, desde o final da década de 50, por meio do PABAE, a função do supervisor escolar já é referenciada, sobretudo com ênfase na racionalidade da escola baseada na dinâmica da fragmentação de ações, no controle do tempo, nas especializações, presentes no modelo de produção Taylorista/Fordista.

Ainda na década de 1960, a teoria do Capital Humano deu um grande reforço para implementação dessa racionalidade. Como explica Frigotto (2010, p. 51):

O conceito de capital humano, ou, mais extensivamente, de recursos humanos, busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social [...]. A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção.

A teoria do Capital Humano autoriza a incorporação das funções de administrador e supervisor no trabalho das fábricas como dinâmica para ampliar a produção e, para isto, separava o pensar do fazer. O contexto educacional seguiu essa mesma concepção, e os

---

<sup>5</sup> Segundo Santana (2002, p. 2), “o Estado Desenvolvimentista caracteriza-se pela forte presença do Estado no Mercado, sobretudo nas áreas de infraestrutura para propiciar o desenvolvimento da economia do mercado, mediante substituição de importações”.

profissionais que formavam a equipe pedagógica ou administrativa planejavam o processo didático a ser colocado em prática pelos professores.

Para fazer uma comparação da fábrica com a escola, reiteramos que o termo “supervisão” surgiu no período da Revolução Industrial, tendo em vista garantir a produção quantitativa e qualitativa em menor tempo. É fruto da necessidade de melhores técnicas para orientar os profissionais a exercerem suas funções na indústria e no comércio. Dessa maneira, na educação, seu surgimento se deve à necessidade de exercer a vigilância e o controle dos profissionais no cenário da produção, com funções específicas de planejar, comandar e controlar (URBANETZ ; SILVA, 2008).

Essas estratégias de ação política e educacional deixaram suas marcas no surgimento e efetivação da primeira LDBEN, nº 4024/61, e na função do supervisor escolar. A Lei trata em seu texto do direito à educação, compreendendo ser essa um dever do Estado e de livre iniciativa privada. O cargo de supervisor pedagógico foi citado no artigo 52:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da Infância (BRASIL,1961).

E o título que trata da orientação educativa, no art. 65, (regulamentado pelo Decreto nº 52.683/63), esclarece as possíveis dúvidas em relação aos limites da supervisão e da inspeção, centrando a diferença no fato de que o inspetor teria seu foco na administração, junto ao diretor, dando a concluir que a supervisão deveria focar seu trabalho na sala de aula; portanto, direto com o professor e aluno. Vejamos:

No art. 65, o inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas (Veto mantido – “ou por promoção na carreira”), deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício das funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção do estabelecimento de ensino (DAVIES, 2004, p. 70).

O Parecer CFE nº 251/1962 estabeleceu os conteúdos mínimos para o curso de Pedagogia, pois este era o curso responsável por formar o supervisor escolar, isto é, a relação entre a formação superior e o cargo de supervisão só foi feita depois da aprovação da LDBEN. Brzezinski (2009, p.56) aponta que o currículo mínimo era uma espécie de “camisa de força que uniformizava todos os currículos sem respeitar a diversidade do País”. A autora faz alusão ainda à formação técnica realizada nos cursos de Pedagogia, como reflexo da política planejada do modelo desenvolvimentista com objetivo de “[...] formar profissionais

treinados e instrumentalizados mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade” (id).

No final da década de 1960, em plena ditadura militar, muitas intervenções do Estado aconteceram. Uma delas ocorreu pelo Art. 30 da Lei nº 5540 de 1968, que reformulou o ensino universitário, elevando a supervisão ao *status* de profissão, ou seja, foi reorganizada a formação do pedagogo e abolida a distinção que existia entre bacharelado e licenciatura, sendo criadas as “habilitações”. A operacionalização da reforma do ensino determinava que a formação do supervisor escolar deveria acontecer em cursos de graduação em pedagogia, fazendo surgir as habilitações pedagógicas em inspeção, administração, supervisão e orientação escolar.

Com o cenário tecnicista na educação cada vez mais se estabilizando, a função de supervisão educacional representava a certeza de que os projetos educacionais implantados nas escolas pelos militares após o golpe de 1964 seriam efetivados sempre orientados por interesses econômicos. Sendo assim, a função de supervisão educacional regularizada pela legislação esteve mais comprometida com o controle do trabalho do professor para garantir sua eficiência do que em ser um articulador dos conhecimentos.

### **1.3 A LDBEN Nº 5692/71**

Destacamos nesta seção que, segundo Libâneo (2011), na década de 1950, alastraram-se novas teorias educacionais originadas nos Estados Unidos, com total influência do modelo tecnicista industrial que, no Brasil, foi transformado em modelo educacional. Nesse período, enfatizaram-se as expressões: planejamento instrucional, modelo de ensino e estratégias de ensino-aprendizagem.

Essas expressões se intensificaram a partir da década de 1970 no Brasil introduzindo as ideias de gerenciamento escolar, sempre com a intenção de levar para a escola o perfil de cunho empresarial, para atender exigências de racionalidade científica e técnica aplicadas à realidade escolar. Assim se configura o contexto da função do supervisor escolar.

Considerando que tal contexto está imerso em uma sociedade apartada no modo de produção capitalista, que, conseqüentemente, enfrentará crises para assegurar sua manutenção e ampliação, nesse contexto, as proposições hegemônicas instituem reformas a fim de garantir a perpetuação do seu modo de produção (MÉSZÁROS, 2005a). Igualmente, como consequência da tendência decrescente da taxa de lucro decorrente do excesso de produção, a

desvalorização do dólar, a crise do estado de Bem-Estar social<sup>6</sup>, entre outros fatores, do século XX, ocasionaram esgotamento do padrão de acumulação taylorismo/fordista de produção. A intensificação das lutas sociais, com greves e manifestações e a crise do petróleo levaram o sistema capitalista a conhecer uma crise estrutural sem precedentes.

A crise estrutural não se origina por si só em alguma região misteriosa: reside dentro e emana das três dimensões internas fundamentais do capital [...]. A produção, o consumo e circulação/distribuição/realização. [...] enquanto essas dimensões estiverem funcionando normalmente, não há nenhuma crise estrutural, podendo haver outros tipos de crise, como as cíclicas, que não afetam as três dimensões em conjunto; e, portanto, não coloca ‘em questão os limites últimos da estrutura global’. Só se pode falar em crise estrutural do capital, quando [...] a tripla dimensão interna da auto-expansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema. [...] quando os interesses de cada uma deixam de coincidir com os das outras, até mesmo em última análise. A partir deste momento, as perturbações e ‘disfunções’ antagônicas, ao invés de serem absorvidas/dissipadas/desconcentradas e desarmadas, tendem a se tornar cumulativas e, portanto, estruturais, trazendo com elas trazendo com elas um perigoso complexo mecanismo de deslocamento de contradições (MÉSZÁROS, 2005a, p.798-799).

Uma das consequências advindas dessa crise foi a multiplicação das taxas de desemprego a um patamar que não parecia ser possível, desencadeando, além do desemprego, o subemprego e a precarização do trabalho que surge como um dos aspectos determinantes da fragmentação do trabalhador, esvaziando e enfraquecendo a luta dessa classe.

Conforme Brzezinski (2009), no Brasil, a classe detentora do capital lutava para que se desenvolvesse o processo de acumulação do capital, a fim de garantir a expansão da economia de acordo com seus próprios interesses, configurando um acirramento da luta dos

---

<sup>6</sup> John Maynard Keynes (1883-1946) foi um economista britânico cujos ideais serviram de influência para a macroeconomia moderna, tanto na teoria quanto na prática. Ele defendeu uma política econômica de Estado intervencionista, por intermédio da qual os governos usariam medidas fiscais e monetárias para mitigar os efeitos adversos dos ciclos econômicos, como recessão, depressão e *booms*. Suas ideias serviram de base para a escola de pensamento, conhecida como economia keynesiana. A teoria keynesiana atribuiu ao Estado o direito e o dever de conceder benefícios sociais que garantam à população um padrão mínimo de vida, como a criação do salário mínimo, do seguro-desemprego, da redução da jornada de trabalho (que superava 12 horas diárias) e a assistência médica gratuita. O keynesianismo ficou conhecido também como “Estado de Bem-Estar Social”, que era um modelo típico de organização de Estado dos Países capitalistas desenvolvidos, notadamente após o fim da II Guerra Mundial. A função básica desse modelo de Estado consistia em fornecer à sociedade, como direito, remuneração e renda para uma vida digna, alimentação, saúde, segurança e, principalmente educação de qualidade, além de uma consistente infraestrutura de transporte, lazer e cultura. Assim, o Estado era responsável por garantir a manutenção desses direitos, permitindo-se atuar como agente, de forma direta, na sociedade e principalmente na economia. Preocupou-se o Estado em garantir uma distribuição de renda, de modo que todos os indivíduos participassem da riqueza existente. (DELLAGNEZZE,2012).

trabalhadores em defesa dos interesses opostos das duas classes antagônicas, ampliadas por segmentos da sociedade que se identificavam com as reivindicações, o que prenunciava um momento decisivo de reorganização da sociedade política e civil.

É nesse momento que as Forças Armadas, como corporação, ocupam o Estado mediante o golpe militar de 1964. O ato contou com amplo apoio de setores da classe média e alta, setores da imprensa e com a simpatia dos Estados Unidos. Ressaltou-se um discurso interno de salvar a democracia, diante da ameaça comunista, da baderna e da corrupção.

Nessa conjunção, é apresentada a reforma do segundo grau, intitulada como segunda LDBEN nº 5.692/71. A escola, como sempre foi, é assumida como um sistema social, formada por grupos e subgrupos. Assim, seu objetivo é atender à demanda escolar e às especializações exigidas pela moderna tecnologia. A Lei chega com uma proposta pragmática de educação e como alternativa para a universalização do 1º e 2º graus, apresentando a seguinte tática de organização:

Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais. O espírito da legislação revela que o ensino técnico e o de segundo grau passariam a ser um só, e, toda escola de ensino propedêutico passaria, também, a ser escola técnica, portanto, criando a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no segundo grau. (SAVIANI, 2004a, p. 6).

Essa organização foi uma tentativa de “[...] adequar o sistema de ensino às novas transformações do mundo do trabalho e, é claro, à tentativa de inibir o ingresso dos filhos dos trabalhadores secundaristas ao ensino superior” (SANTOS, 2005, p. 6). A nova Lei, amplamente difundida na sociedade, apresentou a ideia de que pela educação, por via da qualificação profissionalizante, os alunos estariam preparados para o mercado de trabalho, sendo levados, gradativamente, à ascensão social. O artigo 27 dá respaldo legal à profissionalização compulsória:

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional (BRASIL, 1971).

Nesse andamento, a materialidade da função de supervisora se fez, guiada pela tendência tecnicista, pela necessidade de reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. A função pedagógica deveria planejar a educação de modo a dotá-la de organização racional, sendo capaz de minimizar as interferências subjetivas que

pudessem pôr em risco a eficiência produtiva para o mercado de trabalho. Nesse contexto, o processo educativo é reduzido à dimensão do saber fazer.

A supervisão escolar passa a ser a função exercida pelo profissional de conhecimentos pedagógicos a serviço do bom andamento da produtividade capitalista integrante da nova estrutura do ensino de 1º e 2º graus, tanto para a manutenção da ideologia liberal que prioriza os melhores, quanto para a seleção desses alunos.

O supervisor desempenhava cada vez mais o papel controlador das atividades dos professores; sua função, como já apontamos, era predominantemente tecnicista e acompanhava o processo mercadológico. As escolas tinham ligação com as empresas e preparavam os alunos conforme a demanda. Consequentemente, as necessidades e particularidades da economia e da escola iam aumentando, na mesma proporção em que cresciam as funções do supervisor educacional que “[...] evoluiu para a forma combinada de treinamento e orientação com o objetivo de auxiliar todo o pessoal envolvido no processo pessoal de educação e ensino” (MEDINA, 2002, p. 44).

É apropriado observar que o supervisor escolar não era compreendido como um professor e sim como o especialista em educação, prevalecendo apenas a sua ação técnica. Essa compreensão para a função supervisora não poderia dar-se de forma diferente já que os conteúdos programáticos das disciplinas da formação inicial e contínua do curso de pedagogia com habilitação em supervisão escolar foram basicamente respaldados por conhecimentos e conteúdos técnicos, tais como: estrutura curricular, programas pedagógicos, objetivos operacionais, métodos, estratégias, controle, normas e modelos de avaliação.

Ainda acerca da função técnica do supervisor, verificou-se nesse período que toda a produção científica dos autores brasileiros, sobre a supervisão escolar, teve como suporte conceitual as obras de autores norte-americanos que blindavam a ideia de qualidade apenas como o produto quantitativo, ou seja, a qualidade só poderia ser compreendida pela ênfase na boa formação técnica do especialista (LIMA, 2010b).

Por esses caminhos, configurava-se claramente que o princípio que norteava a ação supervisora não era de forma alguma neutro, gerando graves conflitos no ambiente escolar entre os supervisores e professores, uma vez que:

[...] a função do supervisor é uma função precipuamente política e não técnica, isto é, mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica ela está cumprindo, basicamente, um papel político (SAVIANI 2007b, P. 32).

E por assim ser é que a atuação deste profissional e seu papel estavam definidos na LDBEN 5692/71, dando respaldo para muitos estados adotarem esse profissional no quadro do magistério, tanto em nível de sistema, quanto de unidade escolar.

A década de 1980 chegou inaugurando as primeiras associações de supervisores educacionais. Nessa perspectiva, situa-se a supervisão em um contexto amplo, demonstrando “[...] preocupação com a dimensão política e pedagógica da educação que deveria nortear o trabalho do especialista-supervisor, a se realizar no interior da escola e no espaço da educação” (MEDEIROS; ROSA, 1987, p. 38).

No contexto internacional, o Banco Mundial intensificou o serviço de suporte técnico na confecção de planejamento das políticas para a educação dos países em desenvolvimento, subordinando-as à racionalidade das fórmulas econômicas. O Ministério da Educação repassou a gestão e a administração da educação para os técnicos estrangeiros que objetivavam a aquisição de vantagens para o capital, justificando os financiamentos observados nas décadas seguintes.

Nesse ínterim, a crise econômica internacional e, conseqüentemente, do Brasil se aprofundou, gerando altos índices de inflação e o aumento da dívida externa, e a saída progressiva do regime militar levou à necessidade do Estado de direito.

#### **1.4 LDBEN Nº 9394/96**

A queda do muro de Berlim em 9 de novembro de 1989 significou a dissolução dos Estados Socialistas Soviéticos e com ele o fim da Guerra Fria. O novo período fica conhecido na história como a Nova Ordem Mundial e a palavra de comando, como estratégia econômica, é globalização<sup>7</sup>.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 97), “[...] os elementos dessa nova ordem mundial e desse novo tempo podem ser encontrados no âmbito da economia, da política e da educação”. Assim, a globalização (plano ideológico-cultural), o neoliberalismo

---

<sup>7</sup> István Mészáros (2005b) não se preocupa em definir o que seja a globalização, mas procura demonstrar, por meio de uma reflexão filosófica sobre a dinâmica e a natureza do capitalismo, como a globalização pode ser percebida. Mészáros chega a sugerir a existência de um “fetiche globalizante”, colocando a reflexão no campo dos mecanismos ideológicos da alienação de indivíduos e trabalhadores, devido a uma forma de internalização de valores e aspirações sociais a serviço da lógica do capital. Como a lógica do capital opera no sentido da mercantilização das relações sociais e humanas, ocorre uma instrumentalização dos mecanismos de produção e reprodução do “metabolismo social” em função dos “objetivos reificados do capital.” (MÉSZÁROS, 2005b, p. 48). Essa dinâmica do capital se dá num ritmo crescente, colocando em risco a própria sobrevivência das sociedades

(plano político-econômico) e a pós-modernidade (plano teórico-acadêmico) formam o triângulo de representação como estratégia para viabilizar o sistema do capital que, de acordo com que já explanamos neste trabalho, se mantém por constantes crises.

Para Frigotto (2011, p. 77- 74), no plano histórico, a globalização do capitalismo tem significado “[...] uma exacerbação dos processos de exploração e alienação e de todas as formas de exclusão e violência, produção de desertos econômicos e humanos”. Assim, “[...] a crise da educação somente é possível de ser compreendida no escopo mais amplo da crise do capitalismo real” (id).

Desse modo, foi implantado, sistematicamente no mundo e no Brasil, o modelo político-econômico neoliberal. A concepção neoliberal foi originada no final da Segunda Guerra (1944), na Europa e na América no Norte, onde imperava o capitalismo, e constituiu-se numa reação teórica e política forte contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar Social.

A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia - chave advém a tese do *Estado mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, transportes públicos etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela *férrea* lógica das leis do mercado. Na realidade, a ideia de *Estado mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução de capital (FRIGOTTO, 2008, p. 79).

E a educação dentro desse contexto é apontada a partir do princípio da equidade e seu principal objetivo é a promoção da cidadania e a inclusão social e o ajustamento dos indivíduos às exigências do novo milênio (globalizado), que se caracteriza pela revolução tecnológica e pela sociedade do conhecimento<sup>8</sup>. Essa configuração de sociedade globalizada

---

<sup>8</sup> Duarte (2008) esclarece que a ideologia adotada na sociedade do conhecimento está imbricada por quatro posicionamentos valorativos: 1) Aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais àquilo que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas e; 2) O método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente; 3) A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; 4) A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. E por cinco ilusões: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje; A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos; O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados; Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social; O apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade.

evidencia a conexão entre concepção de sociedade e concepção de conhecimento protagonizada pelo pensamento pós-modernista e neoliberal.

Nesse segmento, a inserção do Brasil na nova ordem mundial foi condicionada à adequação das instituições nacionais às demandas do mercado global. Por essa determinação, o Brasil, na década de 1990, mostra-se inserido nos mercados globalizados. Faz-se importante dizer que esse tipo de mercado, por sua vez, leva à desregulamentação trabalhista, ao subemprego, ao trabalho precário, à degradação salarial, à mobilidade profissional forçada, à fragmentação da classe trabalhadora, à concorrência generalizada e ao controle monopolista sobre alguns setores profissionais, e esse conjunto de precariedades vai definir a vida social, como destaca Mészáros (2005b).

O trabalho continua a ser ideologicamente pensado para os princípios mercadológicos, entendido como uma atividade no campo da vocação, do empenho, da especialidade e da competência pessoal como livre arbítrio. A ação subjetiva e a competência para o trabalho profissional se elevam ainda mais.

Assim como a realidade é entendida em contextos particulares, imediata, circunstancial, efêmera e sempre relacionada a grupos sociais específicos, o conhecimento também o será. A objetividade, a continuidade, a universalidade e a perspectiva social do conhecimento, são negadas em função da subjetividade, da descontinuidade, da diferença e da liberdade. Nessa concepção a realidade social incorpora fragmentações de toda a ordem: política, de classe, de religião, de gênero, de etnia, de experiência, etc. A superficialidade, o imediatismo e o pragmatismo, legitimam a vida cotidiana alienante necessária para a reprodução da sociedade do capital (TRINDADE, 2013, p.5).

A supervalorização da subjetividade pode ser comprovada também pelos relatórios criados para a educação em todo o mundo, tendo como referência de orientação a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. E, ligada à referida conferência, é que se impõe a LDBEN nº 9394/96, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Desse modo a política educacional brasileira está afinada com as bases da Educação Para Todos.

O Banco Mundial se responsabilizou pela implantação da política de Educação para Todos, tendo total apoio do MEC. No que diz respeito às perspectivas educacionais dentro desse contexto, examinemos a análise reflexiva feita segundo Jimenez e Mendes (2007, p. 124-25).

[...] impõem-se mudanças devastadoras, aplicando-se aos padrões de financiamento, a forma de gestão dos sistemas de ensino, às definições curriculares, aos processos avaliativos e modelos de formação docente, critérios estritamente empresariais e

mercadológicos [...] com atenção dos gastos com a educação pública, priorizando, avaramente, o ensino fundamental, lançando o ensino médio e o superior à arena da privatização, além de fazer jorrar suas graças financeiras pelos cofres das empresas privadas de ensino superior [...] formas camufladas ou não tanto, de negação do conhecimento, como o ensino a distância, a fragmentação dos currículos, a redução do tempo de duração dos cursos, ou o treinamento docente em serviço, além da implementação da pedagogia das competências, ou, de um modo mais genérico, do aprender a aprender, o Banco conta que a educação promova, sob sua tutela, a inserção dos países pobres no mapa da globalização, além de garantir que todas as pessoas obtenham conhecimento necessário a uma vida melhor e a um desenvolvimento sustentável.

E para assegurar a implementação desse padrão educacional, além da LDBEN nº 9394/96, o governo brasileiro “comprou” outros pacotes educacionais, adequando-se ao máximo ao modelo econômico capitalista. Foi o caso, por exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1997), do Plano Nacional de Educação (PNE - 2001) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - 2007).

Segundo Duarte (2000), percebe-se nestes documentos a constância dos prefixos neo e pós, levando-nos a entender que houve uma reconstrução ideológica de conhecidas concepções, como é o caso do neoconstrutivismo, do pós-estruturalismo, do neo-escolanovismo, do neotecnicismo e do pós-construtivismo, e ainda indicam a predominância da ideologia pós-modernista na educação.

A partir dessa trama, não podemos deixar de ponderar que o projeto capitalista necessita de agentes articuladores que viabilizem o delineamento para o sucesso no enquadramento de desejos e formas de viver globais. Assim, interpretamos que o coordenador pedagógico será, na LDBEN nº 9394/96, esse agente articulador. A Lei passa a tratar aqueles que um dia foram os especialistas ou habilitados sob a expressão “profissionais da educação” (artigos 61 a 67), porém sem mudar as nomenclaturas anteriores e delegando ao Pedagogo a atuação no campo da administração, planejamento, inspeção, supervisão escolar e orientação educacional.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação

educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Já o artigo 64 dessa Lei normatiza através do termo profissionais da educação a possibilidade para graduados em outros cursos, que não pedagogia, a exercerem esta função e aponta que o curso de Pedagogia como instância de formação dos profissionais de educação para as tarefas não docentes:

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-graduação, a critério da Instituição de Ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL,1996).

É importante situar que a LDBEN nº 9394/96, diferentemente nas duas leis anteriores, é implementada a partir da ideia de que a educação é um direito de todos os cidadãos e esta ideia tem respaldo constitucional, pois foi exatamente o que foi apregoado no texto da constituição de 1988. Esse fato direciona o discurso em prol da universalização da educação, das competências, das habilidades, das relações interpessoais, dos saberes atitudinais, da gestão participativa, entre outros.

Nesse sentido, a formação também deve ir ao encontro desses discursos fazendo entender ser esse o caminho para uma educação de qualidade e pleno exercício à cidadania. Essa forma de gestão estabeleceu a descentralização de capacidades na escola e essa descentralização automaticamente evidencia e valoriza a função do coordenador pedagógico.

Art.14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes com a gestão democrática (BRASIL, 1996).

O coordenador pedagógico, então, é movido a se perceber como agente de mudanças e transformações dentro da escola. Sua função, na circunstância da gestão democrática, surge com maior flexibilidade e com novas práticas (WALTRICK, 2008).

Horta (2007) expõe o fato de que, ao final dos anos 1980, observou-se a utilização das nomenclaturas: coordenador pedagógico, coordenador de aluno, coordenador de área ou de disciplinas, e a nomenclatura de supervisor pedagógico começou a entrar em desuso.

Porém, o cargo de coordenador pedagógico surge na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo pela primeira vez em 1985, por meio do Regimento Comum das Escolas Municipais. Assim, alguns estados começam a utilizar o termo coordenador pedagógico, que assumiria a função antes desempenhada pelo supervisor pedagógico. Porém, o termo se nacionaliza após a LDBEN.

Reforçando essa defesa, Rangel (2014), nos diz que a maneira como se intitula esse profissional expressa sua identidade e suas atribuições, bem como as ambiguidades inerentes ao próprio itinerário histórico. Nesse sentido, no final dos anos 1990 persistiam as nomenclaturas: supervisão, supervisão escolar, educacional, pedagógica, orientação pedagógica, apoio pedagógico e coordenação. Essa nomenclatura, como já dissemos, diferencia-se de acordo com a legislação de cada estado.

Ainda por determinações da LDBEN, institui-se a formação inicial em nível superior e experiência docente como critérios para o exercício desta função. O coordenador é entendido como um agente educativo capaz de problematizar a escola e as relações vivenciadas na mesma, e o mais importante, ele é visto como capaz de conduzir o processo de formação contínua dos professores.

Espera-se que o Coordenador Pedagógico favoreça a organização dos atores e dos processos da escola, com atitude crítica e reflexiva, fazendo uso dos saberes adquiridos na sua formação acadêmica e na experiência profissional, com o intuito de nortear as relações existentes no ato de aprender e ensinar (PLACCO, 2003, p. 59).

Este papel vem se revelando muito complexo, pois significa mediar, nos dias de hoje, as representações e a falta de clareza teórica no conhecimento dos coordenadores como via de desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, cuja maneira como tem sido tratado nas escolas deu origem a esta investigação.

Lembrando que formação educacional na sociedade globalizada tem sido marcada pelos pilares da educação para o novo milênio, a saber: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. A ideia é que os quatro pilares possibilitem o desenvolvimento e assegurem a cidadania de todos e o respeito às diferenças. Na oposição dessa concepção desvela-se que:

Na sociedade que vive sob a égide do capital os quatro pilares da educação revelam uma verdadeira proposta de controle da classe trabalhadora. O trabalhador necessita “aprender a conhecer”, este processo dever ser contínuo, ao longo da vida. Mas, como aprender ao longo da vida, se o Estado se responsabiliza prioritariamente pela educação básica? Ora, o próprio trabalhador será agora responsável por sua educação, inclusive arcando com todos os custos financeiros desta. Alimentando

assim todo um novo mercado de cursos pagos. É preciso ainda “aprender a fazer”, caracterizando uma valorização do pragmatismo, afinal não é necessário que o trabalhador entenda o porquê dos processos executados por ele, basta que saiba executá-los. Com o “aprender a viver”, o capitalismo vai ajustando os indivíduos a evitarem maiores conflitos devidos às contradições do sistema. Por fim é ensinado o aprender a ser, isto é, ser aquilo que é conveniente para a reprodução e expansão do capital. Esse é exatamente o projeto do capital, manter os trabalhadores presos a rédeas curtas (NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAILLE, 2002, P.88).

Observamos que, ao mesmo tempo em que se propõe a universalização da educação como meta principal em termos mundiais, esse mesmo desígnio camufla o trabalho como uma atividade vital que é individual, mas também coletiva. Atualmente, a baixa qualidade da educação básica vem sendo amplamente difundida pelos meios de comunicação de massa e atestada pelos mais diferentes sistemas de avaliação do ensino do país. Muitas pesquisas e políticas governamentais têm se ocupado da precária formação de professores.

Ante esse panorama, é emergente que o coordenador tenha a concepção de que sua principal função se localiza na formação contínua dos professores que compõem a escola em que atua. Sua função consiste em dar assistência pedagógica e didática aos professores, sobretudo em situações de reflexão e mediação (LIBÂNEO, 2004).

## **2. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a deficiência intelectual**

Iniciamos regatando o fato de que a história registra diferentes formas de ver o indivíduo com deficiência, passando pelo abandono, extermínio, superproteção, segregação, integração e atualmente o processo de inclusão. O conceito tem uma relação estreita com as concepções sociais, políticas, econômicas e ideais que nortearam cada período da história. Conhecer essa construção histórica possibilita compreender mais acerca da deficiência, o que propicia maior clareza sobre o conceito e as concepções.

Para que haja uma compreensão dos desafios da pessoa com deficiência intelectual na sua inclusão social que passa pela inclusão educacional e principalmente pela inclusão ao mundo do trabalho se faz necessário refletir sobre a concepção que está por traz das nomenclaturas que vem sendo historicamente utilizadas para se referir a pessoa com deficiência intelectual, ou seja, só é possível pensar a terminologia e conceituação da deficiência intelectual situando-a no contexto social e cultural mediado pelas relações de trabalho no qual se encontra esta pessoa assim é possível compreender como as mudanças conceituais vêm sendo interpretadas nas discussões e concepções sobre a deficiência intelectual.

A categoria trabalho torna-se objeto de estudo aprofundado nas reflexões dos filósofos Karl Marx e Friedrich Engels, entre finais do século XVIII e durante o século XIX, no período de consolidação do modo de produção capitalista industrial. A partir da configuração da “Nova Ordem Social” (Martinelli, 1989) construída e legitimada por um Estado liberal burguês. Como já articulamos, no século XXI, com a economia globalizada, com a injeção maciça de recursos tecnológicos na produção de produtos diversificados e com a influência do modelo de organização do trabalho denominado “toyotismo” no interior das fábricas, o trabalho, enquanto categoria de análise passa a se relacionar de forma plena com a empregabilidade, Antunes (2000).

Na realidade concreta objetiva temos assistido uma maior exigência de especialização da força de trabalho do homem para ingressa no mercado de trabalho formal e tentar assim ganhar o seu sustento. Além dessa “qualificação” o trabalhador ainda sofre com a precarização das relações contratuais e temporais de trabalho, deixando de possuir direitos conquistados historicamente.

O aumento da introdução e utilização das máquinas para acelerar a produção e explorar a força de trabalho relaciona-se com o total descaso e irresponsabilidade dos capitalistas industriais com os trabalhadores que se tornaram deficientes a partir do trabalho executado dentro das fábricas, assim como a negação do ingresso de pessoas com algum tipo de deficiência ao universo fabril industrial, Antunes (2000).

Na sociedade capitalista industrial a exigência, por parte dos empregadores, de homens, mulheres e crianças perfeitas em suas capacidades físicas e mentais para manuseio de máquinas, a fim de acelerar a produção de mercadorias e produzir a mais-valia, tornara-se primordial. As consequências deste processo para pessoas com deficiência é a negação de direitos trabalhistas que os assegurassem de alguma forma.

Por esse contexto, com relação a pessoa com deficiência intelectual, tem o estigma construído de “adulto-infantil”, justificando sua incapacidade intelectual e mental para o afastamento cada vez mais do mundo industrial e do trabalho. Das diversas definições e terminologias da deficiência intelectual um fato em comum é que se trata de uma condição que nem sempre é identifica num primeiro momento e acaba estando ligada a um déficit do indivíduo (social, intelectual, funcional, comportamental) em relação a uma norma e, conseqüentemente, de comparação entre pares e semelhantes.

O contexto social da economia capitalista autoriza estas atitudes e as mudanças de terminologia acaba se revelando apenas como uma formalidade sem que haja consequências para uma prática educativa efetiva, assim como preconiza a inclusão escolar. Apesar da complexidade histórica que cerca a dificuldade de avançarmos para além das mudanças de nomenclatura, o que se quer é a efetiva mudança de concepção do que seja uma pessoa com deficiência intelectual.

Tendo em vista o que foi exposto, consideramos que tais questões são importantes de serem discutidas justamente pelo fato de que as representações e relações sociais construídas no decorrer dos séculos em relação às pessoas com deficiência intelectual sempre foram estigmatizadas. Exemplo claro está nas escolhas lexicais feitas nos textos legais e que passamos a usar para nos referirmos aos que têm deficiência, sempre permeadas de concepções preconceituosas. Sasaki (2009, p.8, grifo nosso) chama a atenção para a recomendação do artigo 138, alínea a, da Constituição de 1934, em que é proclamada a importância de “Assegurar amparo **aos desvalidos**, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurará coordenar”. O autor ainda chama atenção para essa reprodução, no século XX, em jornais e nas instituições, ao se referirem à pessoa com deficiência intelectual como inválida, incapaz, defeituosa, ou seja, sem valor, como nesses exemplos:

“**Inválido** pode voltar” (Folha de S. Paulo, 20/7/82). 2. “Os cegos e o **inválido**” (Isto é, 7/7/99). 3. “Derivativo para **incapacitados**” (Shopping News, Coluna Radio amadorismo, 1973). 4. “Escolas para crianças **incapazes**” (Shopping News, 13/12/64). 5. “Crianças **defeituosas** na Grã-Bretanha têm Educação Especial” (Shopping News, 31/8/65) (Ibid., grifo nosso).

Acompanhando a mesma lógica de que as pessoas com deficiência intelectual podem ser vistas como inválidas, o ideário da Escola Nova defendia a diminuição das desigualdades sociais por meio da individualização do estudo. Seu método fazia uso dos testes de coeficiente de inteligência e, ao se constatar que a inteligência de uma criança era inferior aos padrões de acompanhamento das exigências da escola, indicava-se um ensino especializado, justificando, assim, a segregação em classes ou escolas especiais, contribuindo com a exclusão escolar para estes alunos.

Verificamos que em excerto extraído do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova por Azevedo, F. (*apud* Ribeiro, 2007), fica evidente o descompasso da educação segregadora, que objetiva:

[...] formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objetivo a organização da escola unificada, desde o jardim da infância à universidade. Em vista da seleção dos ‘melhores’ e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial **de anormais, subnormais** (classes diferenciais e escolas especiais) (AZEVEDO, F., *apud* RIBEIRO, 2007, p. 110, grifo nosso).

Já podemos apontar que este modo de pensar a educação para aqueles que se encontram dentro de um padrão de normalidade e dos fora deste padrão (anormais) trazia consigo um modelo capitalista de escola, pois fazia diferenciação de ensino. Essa ideia binária se faz presente na LDBEN nº 4.024/61, ao adotar modelos diferenciados de educação que para as pessoas com deficiência e outro para as pessoas sem deficiência, para a educação particular e para a educação pública. Encontramos ainda dois artigos dedicados à Educação do excepcional<sup>9</sup>, estabelecendo que:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, **no que for possível**, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos **tratamento especial** mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, grifo nosso).

Se faz necessário destacar que o termo *no que for possível* não foi devidamente esclarecido e foi interpretado como argumento para que a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos pudesse se dar fora do ambiente regular de ensino. Sendo assim, os alunos excepcionais continuaram sob a responsabilidade das escolas especiais, principalmente as escolas particulares, e em espaços segregados, configurando o *tratamento especial* citado na forma da Lei.

O que na realidade cabia ao Estado era subsidiar a escola particular como uma saída estratégica para transferir sua responsabilidade para as instituições privadas, e assim, em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil já contava com 16 instituições espalhadas pelo país.

---

<sup>9</sup> Foi Helena Antipoff, educadora e psicóloga russa que, a convite do Governo do Estado de Minas Gerais, criou, em 1932, a Sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte, sendo quem introduziu o termo “excepcional”, no lugar das expressões “deficiência mental” e “retardo mental”, usadas na época para designar as crianças com deficiência intelectual. Este foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60, 70, 80 e em meados do século XX na forma da legislação educacional. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais na área de altas habilidades ou talentos extraordinários nas décadas de 80 e 90, o termo excepcionais passou a referir-se também para as pessoas com inteligência lógica-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência mental) e a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios), daí surgindo, respectivamente, os termos excepcionais negativos e excepcionais positivos, o que deve ser, hoje, abolido em ambos os casos (SASSAKI, 2002, p. 6-9).

Essas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social.

Dessa forma, mesmo quando o governo brasileiro passa a legislar sobre a educação dos alunos com deficiência, são as instituições privadas e assistencialistas que ocupam lugar de destaque e “[...]esse fato deve ter contribuído para ampliar a influência que foram adquirindo e que possuem até hoje em relação aos destinos da Educação Especial no País” (BUENO, 2011, p. 90).

O texto da LDBEN nº 5692/71, como já relatamos, institucionalizou a política de profissionalização e foi adequado ao modelo de controle pretendido pelo regime militar. Com relação às pessoas com deficiência intelectual, define-se no Art. 9º que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber **tratamento especial**, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Por conseguinte, o sistema educacional não promoveu a organização de um ensino no contexto da educação regular capaz de atender às necessidades educacionais específicas desse alunado e acabou reforçando o encaminhamento dos mesmos para classes e escolas especiais, ou seja, assim como na Lei anterior (4024/61), o caminho para o *tratamento especial* foi o mesmo, ou seja, escolas e classes segregadas.

Esse modelo segregacionista (integração escolar) defendia a ideia de que deveria existir um esforço em normalizar o máximo possível à pessoa com deficiência intelectual, para que assim se adequasse ao processo produtivo e, conseqüentemente, fossem minimizadas as despesas, na relação custo-benefício. Essa lógica produtiva do capital se comprova em 1973, na fala do assessor técnico James J. Gallagher, (1974), encarregado na reorientação do sistema educacional brasileiro e que declarou na ocasião da implantação da CENESP – Centro Nacional de Educação Especial que:

[...] **um retardado** e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequado pode se tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com Educação Especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um **adulto retardado** e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação (GALLAGHER, 1974, p. 100, grifo nosso).

Essa política no sentido de normalizar pessoas com deficiência se mostrou impossível de ser estabelecida de fato, já que não se normaliza a deficiência, e justificou posteriores estatísticas as quais apontaram que era a pessoa com deficiência a não ter condições de trabalhar e por isso não lhe devem ser disponibilizados empregos (relação social de produção especificamente capitalista), o que conseqüentemente o colocava em condição de pobreza.

Nos reportamos aqui à Psicologia Histórico-Cultural para afirmar que negar trabalho para a pessoa com deficiência intelectual, ainda que em quanto atividade produtiva de valor monetário para a sociedade burguesa, limita enormemente a constituição para essas pessoas como gênero humano e da sociedade. O olhar apenas biológico para esta deficiência ainda é naturalizado pelos saberes dominantes, impossibilitando o convívio social pleno e o seu desenvolvimento.

Avançamos nossa abrangência para a LDBEN nº 9394/96, que institui a expressão Portador de Necessidade Educacional Especial (PNEE) para referenciar os alunos com deficiências. Essa Lei caracteriza a pessoa com deficiência intelectual sendo aquela que apresenta lentidão no seu processo de desenvolvimento no ritmo de aprendizagem, exibindo ações de abstração difícil, sendo que não consegue, de modo geral, alcançar a atividade de generalizar e com dificuldade de adaptação às situações novas. Já o Decreto nº 3298/99, alterado pelo Decreto nº 5296/04, caracteriza a deficiência intelectual como:

art. 5º O funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho (BRASIL, 2007, p. 24).

Vigotski (1997) explica que essas características limitantes, tão amplamente difundidas no mundo, só se materializam se a pessoa com deficiência intelectual for vista de forma isolada, ou seja, sem as mediações sociais e levando-se em conta unicamente uma atribuição quantitativa do seu percentual de quociente de inteligência. Deste modo, a inteligência ou a falta dela é considerada apenas do ponto de vista matemático e a inclusão vai se estabelecendo pela exclusão, e a exclusão, por sua vez, se relaciona com a deficiência

O entendimento acerca do aluno com deficiência intelectual na escola requer, entre outras possibilidades, a atenção constante do coordenador pedagógico, entre outros profissionais. Requer conhecimentos que confirmem a possibilidade concreta de

desenvolvimento de estratégias didáticas que promovam o desenvolvimento das suas *funções psicológicas superiores*<sup>10</sup>.

Sabemos que compreender por si só toda essa realidade não garante transformações. No entanto, o que se pretende esclarecer é que a educação e a escolarização são fatores imprescindíveis para os esclarecimentos dos fatos que originam a precarização da vida humana, em especial daqueles que fogem aos padrões de produtividade. Além disso, nela está uma das possibilidades de mudança estrutural do sistema, porém, para isso, são necessários o entendimento e a conscientização da compreensão histórica da base do sistema capitalista, para que, então, iniciem-se, de algum ponto, os questionamentos acerca da impossibilidade de efetivação da legislação diante das condições que a escola impõe às pessoas com deficiência intelectual.

### **3. As tendências pedagógicas no contexto das legislações**

Retomamos, conforme Rangel (2014), que, em cada época, mais precisamente a partir do Parecer de 69, o supervisor passou por mudanças com abordagens bem distintas. Nas décadas de 1960 (LDBEN nº 4024/61), o supervisor tem a função de acompanhar, controlar, avaliar e direcionar o professor, sustentado por uma concepção tecnicista da educação, em que são requeridos dele: inteligência, equilíbrio, liderança e técnica. Na década de 1970/80 (LDBEN nº 5672/71), percebe-se certo descontentamento com a atuação do supervisor/coordenador. Exige-se muito e a sua função na escola é questionada. Além disso, percebe-se uma atuação frágil para responder às demandas da escola. Na década de 1990 (LDBEN nº 9394/96): as suas funções são ressignificadas, com base na orientação voltada para valorização da escola pública e a diversidade.

---

<sup>10</sup> A perspectiva analítica de Vigotski (1997) explora os processos de desenvolvimento das funções psicológicas caracterizando-as em duas categorias: - elementares, de natureza biológica instintiva que são controladas pelo estímulo do meio, e as funções psicológicas – superiores, que se estabelecem por meios intencionais, conscientemente controladas e são funções tipicamente humanas, que nos diferencia dos animais. Assim, as funções psicológicas elementares são constituídas por: memória natural, reflexos, atenção involuntária, formas naturais de pensamento e de linguagem, reações automáticas etc., e as funções psicológicas superiores são: memória lógica, raciocínio dedutivo, atenção e memória voluntária, pensamento verbal e abstrato, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento, entre outras. Partindo da ideia de que todas as funções psicológicas superiores são necessariamente sociais, é importante entender que essa constituição de ordem social só é possível pela mediação, ou seja, é ela que transforma as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Esse caminho se dá pela participação do sujeito em atividade com o outro.

Cabe agora contextualizar essas constatações no contexto da formação e das tendências pedagógicas. Para tanto é conexo dizer neste tópico, que segundo Gramsci (1986, p.34), a filosofia deve envolver a sociedade:

É possível dizer que o valor histórico de uma filosofia pode ser ‘calculado’ a partir da eficácia ‘prática’ que ela conquistou (e ‘prática’ deve ser entendida em um sentido lato). Se é verdade que toda filosofia é a expressão de uma sociedade, ela deveria reagir sobre a sociedade, determinar certos efeitos, positivos e negativos. À medida que ela reage é justamente a medida da sua importância histórica, de não ser ela ‘elucubração’ individual, mas ‘fato histórico’.

A respeito desta importância histórica, Saviani (1991, p. 22) destaca que a filosofia da educação deve deflagrar uma “reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta”, pois, o produto da filosofia da educação é a “orientação da ação” (id.) designada por “ideologia”. Se faz necessário, neste caso, tratar a filosofia da educação pronunciada ao “desenvolvimento do processo educativo no contexto histórico-concreto” (id.)

O autor prossegue nos levando à compreensão de que as tendências da educação são como “[...] orientações gerais à luz e no seio das quais se desenvolvem determinadas orientações específicas, subsumidas pelo termo ‘correntes’ [...] concepções da Filosofia da Educação.” (Ibidem, p. 19). Desse modo, as tendências pedagógicas são reflexos e moldam uma forma específica de organização do sistema escolar, com métodos próprios, seleção e valorização de conteúdo, formas de avaliação e relação professor e aluno.

Em consonância com essa lógica, ainda o autor, vem demonstrando, ao longo de seus estudos, que as tendências pedagógicas Humanista Tradicional e Moderna (Tecnista e Construtivista) constituem-se nas duas tendências que definitivamente acomodaram e acomodam a educação brasileira. “[...] as duas grandes tendências pedagógicas nos conduzem a uma verdadeira aporia teórica: ambas se revelam coerentes e plausíveis, mas, aparentemente, se excluem mutuamente” (SAVIANI, 2007a, p.105).

Tais tendências contornaram as políticas educacionais, como forma de intervenção do Estado, com vista a assegurar a manutenção do processo de acumulação de capital, que como já explicamos, é o capital humano, fato este traduzido pelas palavras de Saviani (2008, p.111):

Gaudêncio Frigotto (1984), após reconstituir a lógica interna e a gênese histórica da teoria do capital humano, mostra que a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintamente, no seio de uma sociedade sem antagonismos, como supunham os adeptos da teoria do capital humano. Também não é ela produtiva a

serviço exclusivo do capital como pretendiam os críticos (reprodutivistas) da referida teoria. E nem mesmo é ela simplesmente improdutivo como pretendeu a crítica da crítica à teoria do capital humano. Se a teoria do capital humano estabeleceu um vínculo positivo entre educação e processo produtivo e seus críticos reprodutivistas mantiveram esse mesmo vínculo, porém com sinal negativo, a crítica aos críticos expressa no livro de Salm, desvincula a educação do processo produtivo. Ora, nas três situações postulava-se um vínculo direto, afirmado nos dois primeiros casos e negado no terceiro. O que Gaudêncio Frigotto procura fazer é captar a existência do vínculo entre escola e trabalho, mas percebendo, ao mesmo tempo, que não se trata de um vínculo direto e imediato, mas indireto e mediato. A expressão “produtividade da escola improdutivo”, que dá título ao livro de Frigotto, quer sintetizar essa tese. Com efeito, se para a “teoria do capital humano” bem como para seus críticos a escola simplesmente produtiva e para Cláudio Salm ela é simplesmente improdutivo, para Gaudêncio a escola (imediatamente) improdutivo é (mediatamente) produtiva.

A citação nos faz compreender que a escola não é uma mesma coisa, mas contraditoriamente, como a sociedade atual, é positiva para alguns e negativa para outros e podemos apontar como uma das causas a existência do vínculo entre a escola e o trabalho e que ambos estão vinculados com as tendências pedagógicas dominantes no Brasil, desde a primeira LDBEN nº 4024/61, passando pela nº 5692/71, até a vigente nº 9394/96, todas comprometidas com a manutenção econômica do sistema capitalista, conforme Saviani (2008).

Tais tendências também foram analisadas por Suchodolski (1984), ajuizando que a (tendência) Humanista Tradicional toma como referência o predomínio da *essência* (o homem é imutável, princípio religioso) e a (tendência) Humanista Moderna, a *existência* (o homem é basilar e centrado na existência que precede a essência, ideia presente em Rousseau). As posições pedagógicas dessas tendências não são homogêneas e convivem sempre mescladas, revelando-se em múltiplos aspectos, aponta ainda o autor. Seguindo essa lógica, Saviani (1991) apresenta uma periodização:

[...] até 1930 - predomínio da tendência ‘Humanista’ tradicional; de 1930 a 1945: equilíbrio entre as tendências ‘Humanista’ tradicional e ‘Humanista’ moderna; de 1945 a 1960: predomínio da tendência ‘Humanista’ moderna; de 1960 a 1968: crise da tendência Humanista’ moderna e articulação da tendência tecnicista; a partir de 1968: predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e às políticas educacionais que buscam implementá-la (SAVIANI, 1991, p. 33).

Esta periodização apresentada pelo autor considera a perspectiva do modo como elas se articulam com o “movimento do real” (id.). Ilustramos que neste trabalho, esta articulação é considerada no conseqüente aparelhamento com as significações da função do coordenador pedagógico.

Conforma Saviani (1991), as tendências pedagógicas Humanistas (moderna e tradicional), enquanto o caminho da formação para aquele que supervisionaria o processo pedagógico no contexto escolar, acontecem na década de 1950. Se faz necessário aqui retomar que o supervisor foi inserido nas escolas no Brasil para organizá-las, intervindo e controlando o que era ensinado, como era ensinado e o que era avaliado, baseado pela ordem, pela disciplina e pela hierarquia bem aos moldes da economia capitalista, seguindo os moldes do PABAE. Assim resumimos:

[...] formou[-se] a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor Leigo. A formação de tais supervisores se deu segundo o modelo de educação americano que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino (LIMA, 2010b, p. 71).

Nesse momento histórico (1950)<sup>11</sup>, o grupo que compunha o manifesto dos pioneiros, de base escolanovista (explicaremos a seguir a lógica pedagógica deste grupo) pressionava o Governo a transformar em Lei o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitava no Congresso Nacional desde 1949. Assim, foi aprovada a LDBEN nº 4024/61. A Lei, que ficou treze anos no Congresso e que, inicialmente, destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber (GHIRALDELLI, 2001).

---

<sup>11</sup> Um documento escrito por 26 educadores, lançado em 1932 com o título “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*”. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação e representou simultaneamente, um plano de ação nacional em busca da estruturação de um sistema educacional e um documento de discussão e reflexão sobre o ambiente político e social dos anos de 1920 e 1930 (CAMURRA, 2008, p.02). Ao ser lançado por esses educadores, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país e, além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nos anos 50, as dimensões do mercado interno, previamente criado pelo capitalismo nacional, já são da ordem de grandeza que o tornam atrativo às inversões maciças do capital estrangeiro no âmbito da produção industrial. Os investimentos do Estado e do capital estrangeiro serão as alavancas principais do salto industrializante do quinquênio Juscelino Kubitschek. Em relação à educação básica, o que ficou como registro mais forte foi a publicação, em 1959, de um manifesto de educadores intitulado “Mais uma vez convocados”. Tratava-se de uma alusão ao manifesto de 1932 lançada pelos mesmos educadores. Fernando de Azevedo, redator do primeiro texto, redigiu também o de 1959, que foi assinado por 189 pessoas ilustres, entre as quais Anísio Teixeira, igualmente signatário do primeiro. Após um intervalo de 25 anos, reavivava-se a bandeira de defesa da educação pública obrigatória, laica e gratuita como um direito dos cidadãos e dever do Estado, ou seja, de uma educação garantida pelo Estado para todos os que estivessem em idade de frequentar a escola; da obrigatoriedade da matrícula sob pena de punição; da não submissão da educação a qualquer orientação confessional e, finalmente, da gratuidade da educação, para que todos, indiscriminadamente, tivessem acesso a ela. Resgatando o ideário liberal definido no “Manifesto dos Pioneiros”, os “Mais uma vez convocados” (anos 50) se posicionava contra o discurso da Igreja Católica sobre a “liberdade de ensino”.

Vamos perceber a presença das tendências Humanistas na Lei pelo discurso ideológico com relação à metodologia a ser utilizada nos programas educacionais que defendiam as descobertas e experiências dos alunos com base nos pressupostos da Escola Nova, ao mesmo tempo que o Tecnicismo se fazia presente ao entender de que o sujeito do processo educativo é a técnica. Segundo Aranha (2010) os princípios desta Lei eram:

[...]1. Educação e desenvolvimento - Visava a formação de profissionais que atendessem às necessidades urgentes do país quanto à mão-de-obra especializada para um mercado em expansão. 2. Educação e segurança - Visando a formação do cidadão consciente através da introdução de disciplinas sobre o civismo e sobre os problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e estudos de Problemas Brasileiros)3. Educação e comunidade - Visava estabelecer a relação entre escola e comunidade, através da criação de conselhos de empresários e professores (ARANHA, 2010, p. 306).

As ideias da Escola Nova, que inicia com o sociólogo Émile Durkheim (1858-1917), destacam-se por sua influência na educação, tendo como base a corrente do Pragmatismo. Preconizou a educação liberal como aquela que atua no sentido de provocar modificações sociais e culturais na sociedade. Para isto, o professor deve estimular modificações no comportamento individual do aluno e, por sua vez, o aluno vai modificar a sociedade. Privilegia a prática e a experiência.

Esta teoria influenciou o educador americano John Dewey (1859-1952), filósofo pragmatista, que teve como aluno o educador brasileiro Anísio Teixeira (1900-1970) e que trouxe para o Brasil o movimento educacional da Escola Nova, cujos ideais foram consubstanciados no famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 (GHIRALDELLI, 2001).

A escola nova prepara o aluno para o desempenho de papéis sociais de acordo com suas aptidões individuais, mas sem qualquer entendimento crítico em direção à superação das relações sociais em que a escola e o aluno estão imersos; propõe aos alunos aprender a adaptar-se aos valores e às normas da sociedade (SAVIANI, 2012).

Essa lógica abre caminho para a acomodação do caráter antagônico presente na legislação da educação com a separação entre formação de técnicos (o pensar e o decidir) e professores (o fazer e o realizar) nos cursos de Pedagogia, fixando um currículo mínimo para a formação dos técnicos em nível nacional. Situamos, ainda em Saviani (2012) que a formação de orientadores, supervisores e administradores escolares, para atuar nas escolas primárias, poderiam ser realizadas em nível médio, não sendo, assim, exigida a

obrigatoriedade da formação em nível superior, enquadrando esta formação nos limites do ensino médio, ou como no texto da Lei, no segundo grau.

A assistência técnica e cooperação financeira internacional para a implantação de reformas educacionais no Brasil teve como resultado a reforma do ensino universitário (Lei nº 5508/1968), o que modificou a formação dos técnicos e professores. Por intermédio dela, surgem as habilitações situadas nas áreas técnicas, individualizadas por função, realizadas através da especialização, formando o profissional supervisor para trabalhar tanto nos órgãos técnicos e administrativos quanto nas escolas nos moldes da pedagogia tecnicista, substituindo, assim, os técnicos em educação pelos habilitados em educação, ou seja, pelo pedagogo habilitado em supervisão escolar. Saviani, (2007b, p.31) justifica que:

[...] com efeito, estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o status de profissão: A necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente [...] e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional.

Com efeito, só podemos concluir que a presença dos especialistas no interior das escolas garantiria a produtividade do trabalho do professor. Desse modo, tanto as atividades pedagógicas do professor quanto as atividades técnicas do supervisor foram se acomodando diante das necessidades do mercado. Confirma Aranha (2010, p. 254):

O treinamento de nossos técnicos tinha em vista a adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática. Daí o planejamento e organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com especialização das funções e a burocratização, tudo isso visando melhor eficiência e produtividade.

Seguindo na linha das intervenções militares, o curso de pedagogia passa a ser regulamentado pelo Parecer nº 252/69. A Pedagogia conferia o diploma único de Licenciado e adotou na estrutura do currículo, concomitante com o pragmatismo da LDBEN 4024/61 e 5692/71, uma abordagem que praticamente anulava a formação do pedagogo supervisor como um professor. Essa nova formulação do curso de pedagogia é duramente criticada por Bissoli (2003, p.42-43), ao explicar que:

Não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdo, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista para o professor e outra tecnicista para o pedagogo. Essas tendências [...] a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza 'grosso modo', pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como

especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar.

A formação dos professores e do pedagogo habilitado em supervisão escolar era imbuída de teorias não-críticas da educação (constituídas pela pedagogia tradicional, pela pedagogia nova e pela tecnicista), regulada em uma concepção de mundo liberal. Além do que a importância dada à técnica levou para segundo plano os elementos fundamentais do processo pedagógico, a saber: o professor e o aluno, e as questões ligadas ao desenvolvimento intelectual

Evidenciou-se, ainda, a dicotomia entre os dois elementos que deveriam ser indissociáveis: teoria e prática, pois “[...] a realidade escolar capitalista rejeita a unidade entre teoria e prática na medida em que na escola capitalista é ela já produto da divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual” (WARDE, 1989, p. 87). Lançamos mãos de apontar em nossa análise que estes, também, são fatores que dificultam, ainda hoje, o trabalho do coordenador frente aos alunos com deficiência intelectual, pois se apresentam enquanto conteúdo constitutivo da consciência do coordenador.

Na contramão desse ideário, teremos, no cenário educacional brasileiro nos anos de 1970/80, a visão crítica de educação, adotada por alguns teóricos, classificados por Saviani (2008) como os teóricos crítico-reprodutivistas. Tais teóricos limitavam-se a analisar e esclarecer que o sistema de ensino é um elemento fundamental de veiculação das ideologias da classe dominante; é, portanto, uma forma de violência simbólica.

Apesar desses teóricos desenvolverem as análises críticas em torno da educação, eles não formularam uma proposta pedagógica de superação, de tal modo que nada impediu a conversão das tendências Humanistas Modernas em pedagogia oficial por meio da tendência tecnicista, claramente presente na segunda LDBEN 5692/71.

Nas décadas vigentes desta Lei, vimos o Construtivismo, teoria hegemônica ao longo da década de 1980, propor novas práticas pedagógicas, com base na epistemologia genética do psicólogo suíço Jean Piaget, que defendia que o desenvolvimento de aprendizagem da criança se dava dentro de fases biológicas. O resultado desse momento construtivista foi que os supervisores ignoravam o contexto social para se concentrar em aprender a ser construtivistas. Tanto a supervisão quanto os professores encontraram no Construtivismo uma teoria com indicativos diretos de como ensinar e como aprender (a prática sobre a teoria).

De modo a integrar a hegemonia da abordagem Humanista de educação é que, nos meados da década de 1990, a LDBEN nº 9394/96 passa a vigorar trazendo recomendações de flexibilização curricular por via de possíveis adaptações das concepções pedagógicas e práticas educativas a fim de acomodar todos os alunos no contexto escolar inclusivo.

Duarte (2001) traceja um quadro analítico das influências pedagógicas presentes no texto desta Lei, indicando três tendências pedagógicas: a tecnicista (que se adaptou à educação à distância e à educação tecnológica); a tendência tradicional (que vem se reformulando nas escolas da elite burguesa a ponto de ser associada ao construtivismo); e a corrente escolanovista (que se multiplicou nas teorias pedagógicas do “*aprender a aprender*”<sup>12</sup>, que é formada pelo construtivismo, pelo multiculturalismo, pela pedagogia das competências, pela pedagogia de projetos e pelo professor reflexivo). Essas tendências continuam a ser incorporadas na formação de professores.

Estas práticas pedagógicas são classificadas pelo autor como *correntes ativas*, e porque não dizer, como ecletismo pedagógico que, no Brasil, se estabelecem a partir do movimento da Escola Nova, e são formadas pelas tendências tradicional e moderna, que não se mostram atuais no sentido de estarem sempre presentes no campo da formação pedagógica dos coordenadores e dos outros profissionais que constituem a educação brasileira. Acerca do ecletismo pedagógico, reproduz Lukács (1992, p. 119):

A forma científica na qual se manifesta este espírito da pequena-burguesia capitalista é o ecletismo, a tentativa de erigir como ‘método’ científico o ‘por uma parte... e por outra’, tão caro ao pequeno-burguês, o negar as contradições da vida ou – o que é a mesma coisa – o contrapor entre si, de maneira superficial, rígida e carente de mediações, determinações contraditórias. Ademais, este ecletismo se veste com roupas tanto mais suntuosas quanto mais for vazio. Quanto mais se máscara de “crítico” e ‘revolucionário’, tanto maior é o perigo que representa para as massas trabalhadoras cuja revolta é ainda confusa.

Esse ecletismo justificou-se, ainda, para que fosse possível abarcar toda a diversidade presente no contexto escolar em razão da possibilidade de desenvolver a todos. A prática dos

---

<sup>12</sup> Newton Duarte, nas obras *As Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento* (2001), aponta que o posicionamento axiológico que define o lema “aprender a aprender” pode ser formulado da seguinte forma: “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências.” (DUARTE, 2001, p. 36). O autor analisa a presença do lema “Aprender a Aprender” em dois documentos da área educacional: o primeiro, relativo à educação em âmbito mundial, é o relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors, presidente da comissão (Delors, 1998); o segundo, o capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais”, do volume I, “Introdução”, dos PCN das séries iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 1997, p. 33-55; Duarte op. cit. idem).

professores e pedagogos coordenadores se pauta em superficialidades do conhecimento sobre os fundamentos da educação e fazem de sua prática um ecletismo de tendências:

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. [...], porém, [...] a realidade em que atuam é tradicional. [...] A essa contradição se acrescenta outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo). [...] aí está o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista, a realidade é tradicional [...] (LIBANEO, 2011, p.20-21).

Portanto, três faces de uma mesma moeda, ou seja, impossível de se concretizar na perspectiva de superação do sistema capitalista, justamente por que é criada pelo próprio sistema.

## **CAPÍTULO II**

# **REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COM BASE NA EPISTEMOLOGIA MARXIANA**

## **2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.**

No capítulo anterior, procuramos demonstrar as condições das relações sociais que estruturam a construção do trabalho do coordenador pedagógico, levando em consideração múltiplos fenômenos como a nossa experiência que nos últimos 22 anos presencia os professores buscando apoio na atuação do coordenador pedagógico para operacionalizar o conteúdo curricular no sentido de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, assim como temos presenciado que esta articulação por parte do coordenador pedagógico não tem se revelado. Como já revelamos, tem sido quase unanimidade, nos contextos escolares em que atuamos a fala pontual dos coordenadores pedagógicos de que, infelizmente, em relação aos alunos com deficiência intelectual não sabem como ajudar o professor.

Demonstramos, especificamente as relações que se travam no campo das políticas públicas educacionais, incluindo a formação inicial e a contínua. Em particular, destacamos as LDBEN (4025/61,5692/71 e 9394/96) e as tendências pedagógicas que nos possibilitaram conhecer a base material em que vem se constituindo a consciência do coordenador pedagógico. Refletimos, ainda, sobre as condições em que as significações são produzidas pela sociedade, no que se refere às necessidades educacionais que se impõem às pessoas com deficiência intelectual, a partir do desenvolvimento das relações capitalistas de produção. Essas significações têm incidido na constituição do tipo de mediação que o coordenador pedagógico realiza na formação contínua, para o desenvolvimento do trabalho do professor.

Neste capítulo, a obra de Leontiev (1978; 2004), importante teórico da Psicologia Histórico-Cultural, será tomada como uma referência, visando elucidar que o homem se constitui produzindo os meios necessários à sua sobrevivência (objetivação). Nesse sentido, ao construir a realidade material, ele se apropria dela e se objetiva nela, ou seja, essa mesma realidade constrói sua formação subjetiva, a sua individualidade). Com base nessa dinâmica, enfatizaremos o desenvolvimento do psiquismo e da consciência, como uma expressão do psiquismo, como aquela que reflete e refrata a realidade.

Tal ênfase vem de nossa necessidade em levar ao leitor a compreensão acerca da implicação da atividade social (função do coordenador pedagógico) nos fenômenos psíquicos da consciência. Tal atividade social constitui a materialidade da realidade composta pelas políticas educacionais e pelas tendências pedagógicas. Objetivamos demonstrar que tal

materialidade são potencializadoras das rupturas entre sentido e significado da atividade do coordenador pedagógico ao pensar a situação de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Evidenciamos a forma como se estrutura internamente a consciência do homem e sua relação consciente com a atividade de trabalho. Procuramos, com a mediação das categorias *trabalho, atividade, consciência, humanização, alienação, sentido e significado*, elaboradas pela Escola de Vigotski, captar que os determinantes do processo de estruturação do psiquismo humano têm sua base no material, nas bases concretas que constituem a produção da sociedade, e, nesse sentido, recorreremos à crítica da economia política dotada dos princípios do marxismo.

A Psicologia Histórico-Cultural é o fundamento psicológico da Pedagogia Histórico-Crítica e, com esse alicerce, daremos destaque ao papel da educação de atuar no nível da ideias levando as pessoas que atuam na estrutura do sistema capitalista de modo a supera-lo ,ou seja, de propor maneiras de superar as concepções educacionais alienante por meio da formação de indivíduos capazes de compreender a prática social na sua totalidade e, partindo de tal capacidade, por meio de uma instrumentalização teórica, voltar à prática, que não será vista como inicialmente interpretava mas compreendida em suas complexidades e nos seus condicionantes sociais. Em outras palavras, o trabalho educativo, essencialmente, pode levar os alunos, como ou sem deficiência intelectual a perceber que as bases materiais da sociedade capitalista não são uma força da natureza, elas estão assim, alienantes, por conta de múltiplos determinações que um dia foram já diferentes e podem vir a ser diferentes novamente.

## **2.1 O Materialismo Histórico e Dialético**

Esta dissertação se constitui de ferramentas metodológicas marxistas. Por ser esta a nossa escolha epistemológica, passamos a entendemos que o nosso objeto de pesquisa que se centra na psicologia, só poderia ser interpretado pelo respaldo da Psicologia Histórico-Cultural e como o apoio dos pressupostos teóricos da Pedagógica Histórico-Crítica. Demos ênfase aos trabalhos de Leontiev a partir das contribuições de Vigotski, Luria e Saviani, já que estes autores, assim como Leontiev, demonstram em suas teorias que não existe nenhuma categoria que não seja rigorosamente histórica.

Portanto, nenhuma categoria é apontada aqui, primeiramente, na consciência do homem para em seguida tentar moldar a realidade concreta, isto é, nenhuma das categorias

que discutimos contém ponto de vista com inclinação para o idealismo<sup>13</sup>; são todas, sem exceção, um reflexo subjetivo da realidade objetiva, uma sistematização dos dados já existentes na realidade.

De acordo com Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979), só se explicam as formas mais complexas da vida consciente do homem se sairmos dos limites do organismo e buscarmos as origens do comportamento nas condições externas que determinam a vida em sociedade, ou seja, se buscarmos o desenvolvimento da vida consciente nas formas histórico-sociais da existência do homem. Por isso nosso interesse pela lógica dialética, uma vez que por meio dela se percebe a materialidade histórica da forma de organização dos homens em sociedade.

A concepção dialética da realidade concreta pode ser entendida como “[...] método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa e, portanto, compreender a coisa” (KOSIK, 2002, p. 19), questionando-se sistematicamente sobre como é possível chegar à compreensão da realidade. Essa compreensão não tem, contudo, um caráter contemplativo, implicando – antes – numa posição de método revolucionário de transformação da realidade, pois “[...] para que o mundo possa ser explicado ‘criticamente’, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da ‘práxis’ revolucionária” (id). E acrescenta:

[...] a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós. A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor desta última realidade (ibidem, p. 22-23).

Isto posto, faz-se necessário compreender a realidade humano-social como “[...] unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura” (id). Por essa lógica, os fatos reais produzidos socialmente e as práticas sociais com todos os seus conflitos originam as ideias e nunca o contrário, e por isto, a realidade histórica contrapõe-se

---

<sup>13</sup> Na obra *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007) criticam o aspecto hegeliano da história, que se baseia a partir da evolução das ideias dos homens, tornando a história como um ser metafísico. Hegel afirmava que “o homem existe para que a história possa existir e esta existe para que a demonstração das verdades possa existir” (MARX; ENGELS, 2007, p. 59), engenhando a oposição entre natureza e a história. Para Hegel, a sociedade civil é autônoma em relação aos indivíduos que a compõem. Hegel é marcadamente idealista e Marx, por sua vez, materialista histórico.

radicalmente ao ponto de vista do Idealismo.

De tal modo, não são as ideias humanas que movem a história, mas as condições materiais históricas - que produzem as ideias em cada época, justificando dessa forma a defesa do Materialismo Histórico Dialético em analisar os fatos a partir e pelo contexto social, caso contrário, nos limitamos a um real idealizado e não ao concreto.

Reiteramos também que o objeto é concreto porque ele existe nele mesmo, independentemente de ser idealizado pelo pensamento ou percebido pelos órgãos sensoriais. O concreto não é criado no processo de reflexo do objeto pelo sujeito, nem no estágio sensorial do reflexo e nem no estágio lógico-racional. É ele, o concreto, oposto do abstrato, que consiste em relações reais existindo fora da consciência, independentemente se são refletidas na consciência. Segundo Marx (2003, p. 401), “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade [...] a totalidade, tal como aparece na mente como um todo pensado, é um produto do cérebro pensante”.

A totalidade da história tem sido a luta dos contrários, a dualidade - poderosos e fracos, opressores e oprimidos. Por uns, é assumido o papel de opressores, enquanto por outros, o papel de oprimidos. E todas as transformações têm se originado nesta luta; portanto, a história é uma permanente dialética. Marx (1998) elucida que:

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e aprendiz; numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta (MARX; ENGELS, 1998. p. 40).

As formas de produção, influenciadas por diversos fatores materiais e espirituais de muita complexidade, determinam os modos de conduta e de pensamento do homem, propiciando condições distintas à formação de personalidades também distintas, por isso, a relação na sociedade capitalista torna-se mais complicada, pois altera a personalidade do homem conforme as necessidades lucrativas.

Evidencia-se, com esse fato, que o que se constitui enquanto diferença, seja da ordem que for, não deriva de aspectos biológicos ou genéticos e sim do sistema econômico, que em nossos dias se dá pela exploração e deterioração da vida, sendo a mais-valia a lei fundamental. Por essas elucidações, evidenciamos também que nossa investigação acerca do processo de formação da função do coordenador pedagógico, objeto desta dissertação, só poderia corresponder de fato à realidade concreta se pensada e analisada a partir do materialismo histórico e dialético.

## 2.2 A hominização, o trabalho e a humanização

No intuito de apresentar as intrínsecas relações entre o fundamento ontológico da atividade humana, expusemos nesta seção o processo de hominização e humanização do homem, tendo como centralidade a categoria fundante do ser social, que é o *trabalho* em Marx. Quisemos, portanto, oportunizar ao leitor a compreensão da constituição do ser social e consequentemente do desenvolvimento do psiquismo genuinamente humano.

Leontiev (1978) compreende que não há uma linearidade evolutiva que explique a passagem do animal ao ser humano. O autor esclarece que a atividade produtiva se tornou a base sobre a qual se assenta a hominização.

O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e hominização do cérebro, dos órgãos da atividade externa e dos órgãos dos sentidos. 'Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele, e ao mesmo tempo que ele, a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano (LEONTIEV, 1978, p.70).

Nessa perspectiva teórica, na qual a hominização é o resultado da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho, as leis que determinam este desenvolvimento não são as leis biológicas, mas as leis socioeconômicas. Sobre este processo, Leontiev (1978, p.264) conclui que “[...] a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade”.

Essa ideia aparentemente paradoxal contém a noção de que só é possível ao homem e às condições materiais continuarem modificando-se num outro processo, o de humanização, a partir da criação da cultura material e intelectual, e após a superação do processo de criação da espécie humana, ou seja, da hominização.

Ainda para o autor, no processo de hominização que compreende - entre outros - o estágio em que se forma o *Homo sapiens*, como já dito, com a influência do trabalho, suscitando o aperfeiçoamento da linguagem para a comunicação. A linguagem invoca um papel fundamental nesse processo, pois além de possibilitar a comunicação entre os indivíduos através da construção de significados compartilhados, vai constituir o pensamento humano. “A produção da linguagem como da consciência e do pensamento está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, a comunicação material dos homens” (LEONTIEV, 2004, p. 93). De forma a influenciar essa teoria, Engels (2013) institui que:

Da mesma forma que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, assim também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os órgãos dos sentidos (ENGELS, 2013, p. 272).

Estes fatos estabelecem, para o desenvolvimento biológico do homem, a dependência do desenvolvimento da produção, sendo que a produção, por sua vez, é um processo que responde a leis sócio-históricas. Leontiev, mais uma vez, comparece para justificar essa ideia que:

Foi Karl Marx o fundador do socialismo científico o primeiro que forneceu uma análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico: “todas as suas (trata-se do homem) relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais” [...] (LEONTIEV, 1978, p.267-268).

As modificações anatômicas no cérebro e no físico do homem, desde a menor até a mais demorada, se deram por influência das leis sociais inseridas pelo trabalho. A hominização, que resultou no desenvolvimento da espécie, articulou-se ao processo de humanização, que é quando o processo se inverte, e o desenvolvimento do homem passa a ser regido pelas leis sócio-históricas e não mais é condicionado tão somente pelas leis biológicas.

Assim, a realidade objetiva e subjetiva do homem torna-se cada vez mais complexificada, fazendo surgir novos instrumentos, habilidades, conhecimentos e necessidades intrínsecas ao curso histórico e social desse ser que sempre esteve em constante transformação, exigindo possibilidades aos órgãos e sentidos que antes eram inimagináveis. Começam então a nascer novas necessidades e a formação humana, nesse instante, como já articulamos, “[...] tornava-se dependente do desenvolvimento da produção ” (LEONTIEV, 1978, p.262).

Porém, “não queremos com isto dizer que a passagem ao homem pôs fim à ação das leis da variação e da hereditariedade ou que a natureza do homem, uma vez constituída, não tenha sofrido qualquer mudança” (idem, *ibid*, p.264). O que se quer mostrar é que o processo de autoconstrução do homem para o desenvolvimento de suas faculdades essencialmente humanas não se dá por intermédio da hereditariedade, ou seja, o homem não nasce homem, mas através de suas relações sociais concretas se torna humano, isto é, a condição biológica não é o suficiente para que nós nos humanizemos; ela nos permite apenas que pertençamos à espécie humana.

O gênero humano, ser que é radicalmente histórico e social, precisa das relações sociais, da totalidade das manifestações. Igualmente, contribui Marx:

[...] os sentidos do homem social são distintos dos do não social. É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os

sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Por isso não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. [...] A objetivação da essência humana, tanto no seu aspecto teórico como no aspecto prático, é, pois, necessária, tanto para tornar humano o sentido do homem, como para criar o sentido humano correspondente à riqueza plena da essência humana e natural (MARX, 2004, p.114).

Problematizamos que, apesar desse conhecimento científico, o determinismo biológico foi e ainda é bastante aplicado em nosso contexto social enquanto uma herança cultural que ainda dita valores, valida preconceitos e justifica as desigualdades sociais. Citamos como exemplo as pessoas com deficiência intelectual, que ainda são submetidas aos parâmetros determinantes das características biológicas (senso comum) em torno desta deficiência.

No entanto, não é possível compreender esses complexos sociais sem compreender a construção do homem como ser social e o modo como se relaciona com o seu trabalho. Podemos definir trabalho como o processo que realiza a mediação entre a natureza e o homem. É quando o homem põe em ação as forças de que seu corpo está dotado – braços, pernas, cabeça, mãos –, transformando os elementos, que encontra disponíveis na natureza em produtos, suprimindo assim suas necessidades, não importando “se elas se originam do estômago ou da fantasia” (MARX, 2006, p. 45).

O trabalho é uma produção social, constitui a união do homem com a natureza e esse processo iniciou-se, literalmente, pelas mãos do homem. Segundo Engels (2013), o primeiro instrumento de trabalho do homem foram as mãos que, pela necessidade de sobrevivência, foram levadas à incrível capacidade de flexibilização e de adestramento, “[...] aperfeiçoamento gradual da mão do homem e a adaptação concomitante dos pés ao andar em posição ereta exercem indubitavelmente, em virtude da referida correlação, certas influências sobre outras partes” (Id, p. 271). Assim,

[...] o domínio sobre a natureza que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer 'algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão [...] (ENGELS, 2013, p.17).

Por meio dessa atividade, o trabalho, deu-se início a um processo de desenvolvimento cognitivo complexo e bastante superior, que permitiu ao homem pensar sua existência material, levando-o a organizar as relações sociais de formas cada vez mais complexas. Por ser produtiva essa atividade vital pressupõe a necessidade da elaboração de instrumentos de trabalho. Tal elaboração por sua vez vai transformando gradativamente o ambiente natural em ambiente humano ou, como se entende nas culturas em geral, vai se transformando em mundo civilizado.

Nesse momento surgem ao seu redor objetos materiais radicalmente novos, conhecimentos da natureza que antes do trabalho eram totalmente desconhecidos. Habilidades e funções humanas são nascidas com os instrumentos e apreendidas por outros indivíduos para a continuidade do seu uso socialmente necessário.

Assim, a cultura vai se desenvolvendo por meio do trabalho, e a realidade objetiva e subjetiva do homem viabiliza o surgimento da ciência, da arte, da educação e de outras categorias sociais, que irão participar, de acordo com sua especificidade, na reprodução da vida desse ser histórico e, conseqüentemente, teremos uma linguagem cada vez mais diversa e simbólica. Em síntese, o momento fundante do ser social se expressa pelo e no trabalho, e é por intermédio dessa atividade que outras esferas sociais surgem e se desenvolvem.

Somente o homem tem a capacidade de produzir seus meios de vida, melhor dizendo: “[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a” (ENGELS, 2013, p. 25). É o homem que elabora e fabrica instrumentos que irão constituir a ação do seu trabalho, e é o homem que cria formas de superar as adversidades naturais, a fim de controlá-las e dominá-las.

De forma recíproca, a história humana ou História dos Homens se apresenta também como a história do ambiente ou História da Natureza, pois “[...] enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente” (MARX, 2007, p.23-24).

Com essa explicação, o trabalho tem de ser entendido como uma ação transformadora dirigida por finalidades conscientes formada por atos deliberados e intencionais. Na essência, deve efetivar-se partindo do caráter alternativo da objetivação-transformação da realidade-, como atividade livre, coletiva e nunca como um ato solitário. Lessa e Tonet (2011, p. 19-20) fazem importante contribuição para esse entendimento:

Vamos imaginar que alguém tenha a necessidade de quebrar um coco. Para atingir esse objetivo, há várias alternativas possíveis: pode jogar o coco no chão, pode

construir um machado, pode queimá-lo e assim por diante. Para escolher entre as alternativas, deve imaginar o resultado de cada uma, ou, em outras palavras, deve antecipar na consciência o resultado provável de cada alternativa. Essa antecipação na consciência do resultado provável de cada alternativa possibilita às pessoas escolherem aquela que avaliam como a melhor. Escolha feita, o indivíduo leva-a a prática, ou seja, objetiva a alternativa. Vamos imaginar que a alternativa escolhida para quebrar o coco seja a de construir um machado. Ao construí-lo, o indivíduo transformou a natureza, pois o machado era algo que não existia antes. Isso é da maior importância, uma vez que toda objetivação é uma transformação da realidade. [...] O resultado do processo de objetivação é, sempre, alguma transformação da realidade. Toda objetivação produz uma nova situação, pois tanto a realidade já não é mais a mesma (em alguma coisa ela foi mudada), quanto também o indivíduo já não é mais o mesmo, uma vez que ele aprendeu algo com aquela ação. Quando for fazer o próximo machado, utilizará a experiência e a habilidade adquiridas na construção do machado anterior. Ele poderá, ainda, incorporar ao novo machado a experiência de uso do machado antigo (por exemplo, um cabo desta madeira é pior do que daquela outra, esta pedra é melhor do que aquela outra etc.). Segundo Marx, isso significa que, ao construir o mundo objetivo, o indivíduo também se constrói. Ao transformar a natureza, os homens também se transformam, pois adquirem sempre novos conhecimentos e habilidades. Essa nova situação (objetiva e subjetiva, bem entendido) faz com que surjam novas necessidades (um machado diferente, por exemplo) e novas possibilidades para atendê-la (o indivíduo possui conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente e, além disso, possui um machado para auxiliá-lo na construção do próximo machado).

O que os autores esclarecem é que, por esse caminho, o significado humano da natureza só existe para o gênero humano, porque só neste caso é que a natureza surge como laço com o homem, como existência de si para os outros e dos outros para si. A humanização do homem se dá pelo desenvolvimento da cultura, que é resultante da experiência de várias gerações, sendo encarnada pelo sistema de significados e signos.

Isso ocorre de modo que, ao nascermos, encontramos um mundo de valores já estabelecidos e, por meio da mediação social, apropriamo-nos desses significados, por meio dos quais teremos que nos situar, e essa é condição essencial para a aparição do ser social, do homem humanizado.

Por outras palavras, a humanização se dá pelas objetivações e apropriações, que por sua vez são, pois, dinâmicas fundamentais na formação do gênero humano e dos indivíduos. O homem transforma a natureza, apropriando-se dela e inserindo-a em sua atividade social, objetivando-se nessa transformação. A apropriação de um objeto natural se realiza dependendo das condições objetivas desse objeto carece, porém, conhecer a natureza do objeto e suas características para poder adequá-lo às suas finalidades.

Duarte (2013), de maneira sintética, nos diz que o processo de apropriação é aquele no qual o indivíduo amplia as características do gênero humano e não da espécie. O ser humano é sujeito do momento histórico e da cultura social de que participa, o desenvolvimento é resultado e não condição do processo de aprendizagem. Isso significa concretamente que as

experiências vividas impulsionam o desenvolvimento. Sem aprendizagem – sem experiências vividas – não há desenvolvimento humano. Ou seja, a relação aprendizagem-desenvolvimento deixa de ser entendida como desenvolvimento natural que cria condições para a aprendizagem e passa a ser entendida como aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. O desenvolvimento deixa de ser entendido como natural e passa a ser entendido como cultural, social e historicamente condicionado.

As características do gênero resultam de um processo histórico de apropriação e objetivação e não são transmitidas biologicamente aos membros do gênero, razão pela qual esses membros têm que delas se apropriar, isto é, o processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos. Por meio do processo de apropriação, são reproduzidas no indivíduo “as aptidões e funções humanas historicamente formadas” (idem, *ibid.*, p. 169), ou seja:

[...] a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. Para ser exato, devo acrescentar que também o processo de objetivação faz essa mediação, pois não há apropriação da cultura se não tiver ocorrido a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social (DUARTE, 2004, P.50)

Partindo deste desígnio, cada indivíduo existe tão-somente como ser social de acordo com aquilo que se apropria e tem sua personalidade e seu comportamento estruturados de acordo com a evolução social de seu grupo. É este caráter social e coletivo que explicará as diferenças comportamentais, de pensamento e de personalidade existentes nas diversas sociedades e nos diversos períodos históricos da humanidade.

Assim, faz total sentido relacionarmos o processo de humanização ligado também, principalmente, à educação, justamente por ser ela um importante complexo social que transmite às novas gerações o legado cultural produzido pela humanidade, ou seja, um patrimônio sociocultural. A educação terá um papel fundamental na formação do indivíduo ao assumir uma intencionalidade universal, e não dissociando a formação do indivíduo da formação do gênero humano, concebendo-a como realidade objetiva integrada, uma vez que a formação da individualidade se faz numa relação recíproca com a história social da humanidade.

### 2.3 O processo de alienação do trabalho e da educação

Já articulamos que o meio constituído pela herança cultural da humanidade é a fonte das máximas qualidades humanas postas como possibilidade de apropriação para as novas gerações em cada momento histórico e sendo assim as qualidades humanas específicas que quiséssemos ver desenvolvidas no homem devem estar presentes já no início de seu desenvolvimento, orientando esse desenvolvimento. Portanto a apropriação e objetivação da cultura é um processo educacional e é o que vai promover no desenvolvimento das formas culturais de objetivação do homem, saltos qualitativos e significativos em direção ao mais elaborado. Articulamos ainda que o trabalho possibilitou a humanização, pois é a atividade pela qual o homem modifica a natureza, criando um mundo de objetos e valores.

Tudo nos é ensinado por meio da apropriação de modelos sociais que já estão devidamente estabelecidos pela sociedade, pelos grupos aos quais cada indivíduo faz parte. A exemplo disso, basta observarmos os diferentes modos como as sociedades em geral estereotipam as funções e comportamentos para os homens e para as mulheres.

Na sociedade capitalista, o trabalho deixa de ser tratado como a mediação necessária para a reprodução da humanidade e passa a ser visto como sinônimo de emprego, tendo como única serventia a sobrevivência. Quando isso acontece, o que teremos é o seu oposto, ou seja, a exploração da humanidade e, com isso, a quebra da possibilidade de promoção da humanização dos homens pelo seu trabalho. Esse contexto determina o processo de alienação. Marx aponta a alienação, a partir da seguinte questão:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. (MARX,2006. p.111).

O trabalho, conforme Marx (1962), é a alienação que promove a ruptura e o distanciamento entre a possibilidade da atividade humana cada vez mais múltipla e universal-possível pela apropriação cada vez mais rica da realidade que permite a objetivação também cada mais rica e universal do ser humano e a objetivação efetiva do homem singular que se dá de forma cada vez mais unilateral. Sob a alienação própria da divisão social do trabalho, a atividade humanizadora do gênero humano tem se efetivado às custas da maioria dos homens, o que significa que essa grande maioria contribui para o desenvolvimento do gênero humano,

mas a apropriação desta genericidade-das possibilidades tipicamente humanas-pela maioria tem sido cada vez mais ínfima. Como define Markus (1974, p.61):

A alienação não é senão essa discrepância na qual a evolução histórica da humanidade discrepa da evolução dos indivíduos, e o efeito autoconfigurador, o autodesenvolvimento da atividade humana aparece somente no plano social global, mas não como um elemento configurador do indivíduo, que desenvolve a personalidade na atividade do próprio indivíduo. A alienação não é, pois, segundo o uso conceitual de Marx, mais que a contraposição, a cisão entre o ser humano e sua existência concreta

O trabalho que é alienado é o trabalho expropriado e assalariado, que não se dá de forma livre, já que é apenas um meio para a existência, e não para o desenvolvimento pleno das capacidades humano-genéricas<sup>14</sup>, “porque a capacidade humana que se manifesta nesse tipo de atividade é dominada por uma necessidade exterior. [...] só é possível a referência ao trabalho como ‘atividade livre’ se ele se tornar uma necessidade interior do homem” (MÉSZÁROS, 2006, p. 166-167). E assim, permanecerá até que o valor nele incorporado seja apropriado integralmente pelo trabalhador.

A divisão social do trabalho que ocorre a partir da propriedade privada é a “[...] raiz causal de todo o complexo de alienações”, tal como afirma Mészáros (2006, p.20). A separação entre os que dirigem e os que executam o processo de trabalho expandiu-se para os terrenos da moral, da política, da religião, da arte e da ciência. Isso advém do fato de que, aparentemente, existe uma diferença demarcada entre teoria e prática, como se fossem independentes.

No momento em que houve a apropriação da terra, conseqüentemente surgiu uma classe ociosa, que não precisa trabalhar para sobreviver, pois põe para trabalhar aqueles que não são proprietários. Com isso, o trabalho de outros garante a sua sobrevivência. Dessa forma, assume-se a forma privada e nasce a classe dos proprietários. Por essa base, constitui-se o modo de produção escravista, que se repete no modo de produção feudal.

Em decorrência das forças produtivas no feudalismo, acumularam-se recursos por meio das atividades mercantis. Nesta etapa do feudalismo, havia a existência de diferentes condições de produção, que, embora limitadas, proporcionaram a divisão entre o trabalho urbano e o trabalho rural, além de criar hierarquias entre elas, ou seja, deslocou-se a terra da condição de meio de produção principal.

---

<sup>14</sup> Agnes Heller (1985) entende que o indivíduo é um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano. Como representante do ser genérico, sua postura implica necessariamente a consciência do "nós", cuja colocação jamais se orienta para o "eu".

Os meios de produção passam a assumir a forma de capital – o qual inclui não apenas a terra, mas os mais variados instrumentos de trabalho, constituindo-se uma nova sociedade: a capitalista ou burguesa, que tem como estrutura social os burgueses e os operários, de modo que os primeiros detêm a propriedade privada e/ou os modos de produção e os segundos são os detentores da força de trabalho.

A burguesia, diferentemente dos proprietários da terra, não pode ser considerada como uma classe ociosa, pelo contrário, domina a natureza mediante a conversão da ciência que é conhecimento intelectual, em potência material, por meio da indústria. A classe burguesa controla os meios de produção com o conhecimento, com as fábricas, as sementes, as tecnologias e outros (infraestrutura).

Tal classe, por meio de construções ideológicas que servem para garantir o poder e manter a classe trabalhadora alienada, determina o Estado, o Direito, a Religião, a Cultura (superestrutura). Historicamente, existir uma relação de oposição entre duas classes, de modo que uma não existe sem a outra, isto é, a divisão do trabalho e a especialização das atividades em classes são basicamente a divisão dos meios de produção e da força de trabalho.

Os meios de comunicação e outros contextos, tais como a família, a escola, a igreja e principalmente o Estado e a legislação, são responsáveis pela difusão e manutenção de um quadro de valores individualistas, ao mesmo tempo em que tentam minimizar suas contradições, a ponto de fazer com que a população atue como massa, ainda que essa população só consiga se perceber como indivíduo. Barros (2013, P.15) situa que,

[...] a lei, um dos pressupostos fundamentais para a governabilidade de qualquer forma de Estado, ressalta-se o fato de que, antes de tudo, e acima de tudo, a letra da lei é resultado da estabilização de uma ordem social sedimentada em dada estrutura produtiva que encerra certa forma de distribuição e exercício do poder no seio da sociedade. Sabendo, então, que a hermenêutica jurídica se apresenta como o arcabouço teórico capaz de extrair dos enunciados legais significados considerados corretos e/ou adequados, ou seja, ditar-lhe um sentido aceitável [...].

A estabilização da ordem social sedimentada, à qual se refere o autor, é apreendida pelos indivíduos, como já proferimos, pelo processo de apropriação e objetivações dos conhecimentos, das habilidades existentes em todas as expressões artísticas, linguísticas. De acordo com Antunes (2000), isso contribui para uma melhor compreensão do trabalho em condições de alienação, o que reflete no mundo pessoal e social. Nesse sentido, o autor faz uma importante análise sobre a ontologia do ser social, situando a centralidade do trabalho assalariado na sociedade capitalista:

[...] se na formulação marxiana o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, também é verdade que, tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se estranhado. O que deveria se

constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência (ANTUNES, 2000, p. 125-126).

O autor reflete que os homens na sociedade capitalista fazem de sua capacidade de trabalho um meio para atingir determinados fins. O trabalho assalariado está imbricado na relação entre o operário e seu produto de trabalho e no próprio ato da produção, no qual o objeto produzido opõe-se ao trabalhador como um ser estranho, uma força alheia, passando a existir independente de si. A alienação transforma a vida genérica (universal) em um meio de vida individual; a sua atividade é só um meio para sua existência individual; ele se percebe mais como alguém que trabalha para si mas, de fato, ele trabalha para outro.

Segundo Mészáros (2006), entende-se que a alienação decorre de quatro momentos que resultam em uma forma de autoalienação, são eles: a perda do controle do processo de trabalho - o operário perde-se como homem e torna-se coisa; a perda do controle do produto do trabalho - os produtos de seu trabalho tornam-se objetos estranhos que o dominam e sua atividade torna-se alheia a si; a perda efetiva de si, de forma que o trabalho (atividade propriamente humana) escape ao operário, expulsando sua humanidade e reduzindo a sua liberdade à funcionalidade animal ou maquinal, alienando-o; e a perda da civilização humana (essência humana) - alienação do homem em relação à sociedade e a outro homem, quando “na proposição de que a natureza da espécie do homem está alienada significa que um homem está alienado do outro, significa que todos eles estão alienados da essência humana ” (MÉSZÁROS, 2006, p.16).

Esse processo reservou para o trabalhador o aperfeiçoamento de potenciais dirigidos apenas para as exigências do mercado de trabalho, inviabilizando o desenvolvimento de outros potenciais que existem na personalidade do homem. Esse processo conduz à “esterilidade intelectual, à degradação física e intelectual e à transformação de seres humanos em máquinas para a produção de mais-valia” (VYGOTSKI, 2007, p. 4).

A reprodução da alienação que está submetida à maioria dos trabalhadores quanto ao modo como se estrutura e organiza a sociedade atual, em nosso ponto de vista, também se vincula ao esvaziamento de conteúdos científicos na educação escolar. E nesse caminho, o saber teórico passa a ser uma mercadoria supervalorizada. A exemplo temos a ideia de sociedade do conhecimento, segundo Duarte (2000), um tipo de organização social, cultural, econômica e científica, uma ideologia capitalista que espera contribuir de forma eficaz com a reprodução do capitalismo contemporâneo, no sentido de enfraquecer as críticas radicais a

essa formação societária. Almeida e Lima (2009, p.2), com base em Duarte nos mostram sucintamente as cinco ilusões utilizadas para esse fim:

[...] a de que o conhecimento hoje é extremamente acessível, a substituição da aquisição de conhecimentos teóricos e metanarrativas pela habilidade de “mobilizar conhecimentos” para lidar com as situações cotidianas, a de que o conhecimento é uma construção subjetiva ou uma convenção cultural e não uma apropriação da realidade pelo pensamento, a de que não há diferenças valorativas nos mesmos e, finalmente, a de que os problemas existem em decorrência de determinadas mentalidades, sendo necessário apelar à consciência dos indivíduos para resolvê-los. Consegue assim explicitar as armadilhas destas pedagogias, que desqualificam as ações efetivamente educativas, ameaçando a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados.

A predominância desta ideologia na educação atinge fortemente a formação dos trabalhadores da educação, ao percebermos a ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para a inserção engajada no mercado de trabalho. Esses trabalhadores passam a ter que desenvolver a capacidade de “aprender a aprender”, que é um dos pilares da educação, o que já apontamos no primeiro capítulo, o que os limita a uma espécie de adestramento para o trabalho.

Duarte (2000) observa ainda a constância dos prefixos neo e pós, levando a entender que se fez uma reconstrução ideológica de conhecidas concepções que trabalham em função da manutenção da alienação, como é o caso do neoconstrutivismo, do pós-estruturalismo, do neo-escolanovismo, do neotecnicismo e do pós-construtivismo. Tais categorias pedagógicas contribuem para a naturalização das relações capitalistas, inviabilizando que coordenadores pedagógicos, professores, alunos e a comunidade escolar compreendam seu mecanismo interno para a manutenção de uma estrutura social de classes.

O autor afirma ainda que o interesse do sistema econômico pela educação é a busca pelo enfraquecimento das críticas ao capitalismo, assim como também enfraquecer a luta pela revolução que possibilite a superação radical deste sistema que sempre justifica a supervalorização da subjetividade. O enfraquecimento das críticas ao capitalismo que mantém em curso o processo de alienação é camuflado pelos debates de outras questões sociais, tais como a ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2000).

São retiradas, no contexto de formação do coordenador pedagógico, as possibilidades teóricas que levem à compreensão de que, dialeticamente, a educação escolar pode se colocar como um fator importante na busca pela apropriação de conhecimentos que revelem os

fenômenos para além da aparência, para que revele a noção de indivíduo enquanto uma conquista da humanidade.

É retirada da escola, enquanto uma mediação na prática social, a possibilidade ao indivíduo de desenvolver sua individualidade e suas potencialidades de modo consciente, atento para a situação da luta de classe, pois esta luta forma a materialidade da sua realidade, buscando construir inclusões sociais que possam superar as relações alienantes que aí estão.

A emancipação dos trabalhadores será tarefa e realização dos próprios trabalhadores por um fazer histórico consciente, de forma que se reconheçam na ação da comunidade, para participarem mais efetivamente do movimento de transformação da sociedade, discernindo as ideias que são veiculadas pelo sistema econômico.

#### **2.4 O desenvolvimento sócio-histórico da consciência**

Leontiev (2004, p.2), numa concepção histórico-social do psiquismo, afirma, no prefácio do seu livro *O desenvolvimento do Psiquismo*, que seu principal objetivo é “[...] contribuir para a luta contra estas opiniões biologizantes sobre a natureza e o desenvolvimento do psiquismo humano”. Concorda com a hipótese de Vigotski de que, para compreender a natureza social do psiquismo e o processo de individualização do homem, é necessário considerar que as funções psíquicas humanas são mediadas por outras pessoas (adulto ou criança) e por isso são primeiramente interpsicológicas, e com o processo de interiorização, tornam-se intrapsicológicas.

O autor comprova, ao mesmo tempo, que “[...] os processos interiores intelectuais provêm de uma atividade inicialmente exterior” (LEONTIEV,2004, p.153). Assim, nada existe no plano intrapsíquico que não encontre apoio em condições objetivas de vida e, sobretudo, de educação, a quem cumpre a tarefa de promover as apropriações requeridas à vida social.

Para reforçar, explicamos que na teoria vigotskiana a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa que vai depender do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, esse processo não pode ser entendido como um processo mecânico, linear e imediato, mas é um processo dialético e de mediação. Fazem parte desse processo as mais diversas ferramentas e signos. O signo é a ferramenta básica da atividade interna (ou atividade cognitiva), sua estruturação se dá por intermédio das relações sociais, ou seja, pela interação com a cultura. O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana.

Assim, tanto a fabricação de instrumentos como a relação estabelecida entre os membros do grupo social pela linguagem vão ganhando existência objetiva e ao mesmo tempo são objetos de apropriação, e a apropriação gera novas necessidades humanas, que exigem novas atividades, num processo contínuo e sem fim, num movimento dialético. Em síntese, a objetivação é o processo pelo qual a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos da atividade.

As palavras instrumento e signos, na Teoria Histórico-Cultural, deixa de significar apenas o sentido de objeto de forma material ou de forma externa, cujas propriedades mecânicas estão pré-definidas nele. Além desse sentido material, carrega sua forma de ação e sua maneira de operar socialmente. Portanto, a relação homem-instrumento traz a apropriação das formas elaboradas socialmente, que é um fenômeno do mundo exterior que acumula uma experiência histórica e objetivada devendo ser apropriada. Nesta perspectiva, Leontiev (1978, p. 268), esclarece:

[...] Mas em que é que consiste o próprio processo de apropriação deste mundo, que é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades específicas do homem? Devemos sublinhar que este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são produtos do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

Reforçamos assim que o instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. O fato de este conteúdo, simultaneamente social e ideal, estar cristalizado nos instrumentos humanos, isso distingue-os dos “instrumentos” dos animais. Estes últimos devem igualmente realizar certas operações. Sabe-se, por exemplo, que o símio aprende a servir-se de um pau para puxar um fruto para si. Mas estas operações não se fixam nos “instrumentos” dos animais e estes “instrumentos” não se tornam os suportes permanentes destas operações. Logo que o pau tenha desempenhado a sua função às mãos do símio, torna-se um objeto indiferente para ele. É por isso que os animais não guardam os seus “instrumentos” e não os transmitem de geração em geração. O emprego do “instrumento” não forma neles novas operações motoras; é o próprio instrumento que está subordinado aos movimentos naturais, fundamentalmente instintivos, no sistema dos quais se integra.

Esta relação é inversa no caso do homem. É a sua mão, pelo contrário, que se integra no sistema sócio-historicamente elaborado das operações incorporadas no instrumento e é a

mão que a ele se subordina. A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades superiores.

A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras” a sua esfera motriz.

Isto aplica-se igualmente aos fenômenos da cultura intelectual. Assim, a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações; é igualmente a aquisição da fonética da língua que se efetua no decurso destes processos que se formam no homem as funções de articulação e de audição da palavra, assim como esta atividade cerebral a que os fisiólogos chamam o “segundo sistema de sinalização” (Pavlov).

A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana e ao mesmo tempo que o homem produz os instrumentos, ele também produz o conhecimento, produz o conteúdo do instrumento, ou seja, a sua constituição, a forma como funciona e para que serve. Com isso, o ser humano produz-se a si mesmo, uma vez que, neste processo, humaniza sua esfera motora, forma e desenvolve funções psicológicas superiores.

Deste modo, o trabalho, que viabiliza o surgimento de ferramentas e signos e o processo de apropriação e objetivação, vai coordenando e incentivando os membros do corpo, culminando no desenvolvimento do sistema nervoso elementar e órgãos do sentido para que possam apropriar-se da natureza, dando-lhe um sentido social fazendo a mediação da consciência e o emergir da consciência social do homem. Este processo é marcado sobretudo pelo desenvolvimento da linguagem e do signo, “[...] o advento da consciência, a realidade – e tudo o que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela imagem psíquica, pela ideia que dela se constrói” (MARTINS, 2013, p. 28).

A autora complementa que “[...] a imagem psíquica desenvolve-se com a complexificação dos organismos por meio da atividade que a condiciona e nisso reside a

materialidade da própria consciência” (MARTINS, 2013, p. 29), ou seja, já que a base material da atividade humana é social (o trabalho), então a forma especificamente humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva passa a ser a consciência, portanto, não se pode ter uma consciência individual fora das relações sociais de produção da vida. Igualmente respalda Leontiev:

A consciência deve a sua origem à identificação no decurso do trabalho de ações cujos resultados cognitivos são abstraídos do todo vivo da atividade humana [das práxis sociais] e idealizados na forma de significados linguísticos (LEONTIEV, 1978, p. 70-71).

Trazendo essa compreensão para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, Vigotski coloca em evidência a questão da produção social da deficiência, questionando sua natureza meramente orgânica. A criança, quando não se percebe deficiente, nem ao menos entende que significado tem essa condição. Ela não se percebe como alguém que se limite à sua deficiência. **A forma como a sociedade posiciona esta pessoa com base na sua deficiência, ou seja, o olhar e a compreensão que a sociedade tem do que representa ser uma pessoa com deficiência é que vão gerar a limitação de desenvolvimento.**

Além disso, trazemos a compreensão social da deficiência para o campo educacional que, por ser um processo de natureza social e humana, deve necessariamente proporcionar o desenvolvimento de todas as pessoas, incluindo aí a pessoa com deficiência intelectual. Dessa forma, cabe interpretarmos que se a sociedade com quem a pessoa com deficiência se relaciona é de base humanista e a educação é de base Histórico-Cultural, então esta pessoa tem a possibilidade de ir para além das suas condições biológicas.

Com base nessa lógica, torna-se possível afirmar que o homem é um ser de práxis, justamente porque é “um ser que dá respostas, é um ser consciente” (Marx, 1997, p. 21), é constituído de significados, de ideias, carrega intencionalidade, alternativas. Martins (2015, p. 53) define que:

A práxis [...] é atividade teórico-prática, ou seja, é, ao mesmo tempo, subjetiva e objetiva, dependente e independente da consciência, é ideal e material. Implica a sujeição de seu lado material ao seu lado ideal e a modificação do ideal perante as exigências do próprio real. O sujeito da práxis não prescindir da sua subjetividade, mas a transcende em direção a sua objetivação, integrando o processo social de transformação da realidade [...].

A partir da citação, somos instigados a nos voltar para o coordenador pedagógico que tem sua atividade desenvolvida no campo da educação. O que queremos evidenciar é que se o coordenador pedagógico desenvolver a práxis educativa, pode vim a possibilitar aos

professores o revelar dos conflitos materiais a partir do que esses conflitos são gerados, levando-os a explorar os confrontos ideológicos.

O coordenador pedagógico, quando é conscientemente respaldado em sua fala pelo significado social do processo de formação contínua, que é o de promover aos professores sua compreensão da produção das objetivações humanas, na perspectiva da generalidade e na busca incessante do aprimoramento cultural, passa a refletir a possibilidade de os alunos se tornarem conscientes dos antagonismos de classes, e, por sua vez, se contraporem a esse antagonismo.

Todavia, nesse íterim das discussões aqui abrangidas, já podemos afirmar que a legislação que respalda as tendências pedagógicas as quais norteiam a formação inicial e contínua possibilita o entendimento de que o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual deve ser diretamente relacionado com o mundo do trabalho. Caso contrário, este aluno estará fadado ao fracasso.

Sabemos que para analisar tais questões devemos ter claro que o movimento do processo de reprodução do ser social não pode ser entendido como se fosse um processo de projeção da consciência individual sobre a consciência social, tampouco o contrário. O caminho da consciência vai depender das condições concretas da própria existência do indivíduo, ou seja, que lugar ele ocupa na sociedade e da relação que ele desenvolve com a sua realidade. Dependerá, portanto, da sua atividade.

## **2.5 O conceito de atividade sob as relações alienantes**

Acertada a importância do trabalho como atividade vital humana e a sua centralidade na constituição da consciência humana, primeiramente, vamos explicar o conceito e a estrutura da atividade. Ao final desta seção, vamos verticalizar essa discussão retomando a relação da atividade do trabalho sob as relações do capital – a propriedade privada dos meios de produção e divisão social do trabalho. Ao final, pretendemos expor os reflexos disso para a consciência a partir do significado e sentido que o trabalho adquire para o indivíduo nestas condições.

Tal processo se faz necessário na medida em que observamos as implicações decorrentes do trabalho do coordenador pedagógico para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual quando a consciência do coordenador pedagógico não é capaz de estabelecer, com antecipação, o conjunto das ações que compõem sua atividade (aspectos cognitivos da consciência).

A categoria atividade na obra de Leontiev, portanto, é fundamental para a compreensão desse processo. A atividade produz no ser humano a natureza social do psiquismo. Por isso afirma-se que ela é a coluna vertebral do desenvolvimento psíquico, pois evidencia a especificidade do ser humano em relação aos animais. Por meio do “pôr teleológico” do trabalho<sup>15</sup>, o homem desenvolve a consciência individual e avança na construção de uma sociabilidade cada vez mais desenvolvida, é só na e pela atividade da espécie humana que a dimensão teleológica é garantida de forma mediada pela consciência na qual o resultado do agir é antecipado mentalmente e executado na prática.

O trabalho é compreendido nesta investigação como sendo a atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos, por meio da qual o homem transforma a natureza e se transforma, ele não é fim em si mesmo, mas é mediação para atingir um fim. O trabalho cria o homem e a sua consciência que, por sua vez, é o produto subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos. Dessa forma, podemos compreender que a atividade constitui a substância da consciência (LEONTIEV,2004).

Sob a ótica de Leontiev, a categoria consciência só pode ser compreendida nas relações de trabalho e para isso é necessário “estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade” (idem, *ibid.*, p. 98). Ainda para o mesmo autor, a “[...] atividade humana contém em si a experiência da humanidade” (*ibidem*, p.67), e é determinada por condições externas ao indivíduo. A sociedade é o lugar onde se desenvolve toda a atividade humana, e o trabalho é o lugar central da atividade, originando a atividade psicológica.

O conceito de atividade implica o conceito de objeto da atividade, buscando satisfazer as necessidades humanas, mediado pelo reflexo psíquico, de tal forma que possibilita que a imagem do objeto se transfira para o plano subjetivo, permitindo o indivíduo agir no mundo.

---

<sup>15</sup> Lukács (1978, p. 6), define que o trabalho é um fazer organizado, orientado que tem por finalidade o objeto, seja espiritual ou material: “Todos os momentos da vida sócio Humana, quando não têm um caráter biológico (respirar), são resultados causais de posições teleológicas e não simples elos de cadeias causais”. Explica que o trabalho com caráter teleológico “ao contrário da causalidade, que representa a lei espontânea na qual todos os movimentos de todas as formas de ser encontram a sua expressão geral, a teleologia é um modo de pôr – posição sempre realizada por uma consciência – que, embora guiando-as em determinada direção, pode movimentar apenas séries causais. [...]. Decisivo aqui é compreender que se está em face de uma duplicidade: numa sociedade tornada realmente social, a maior parte das atividades cujo conjunto põe a totalidade em movimento é certamente de origem teleológica, mas a sua existência real – e não importa se permaneceu isolada ou se foi inserida num contexto – é feita de conexões causais que jamais e em nenhum sentido podem ser de caráter teleológico”.

A atividade é a forma de combinações mútuas entre o sujeito e o objeto, podendo subjetivar o objeto por meio da internalização e objetivar o subjetivo como a personalidade. Assim, coloca Leontiev (1978):

A atividade é uma unidade molecular [...] é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978, p. 66).

A atividade, enquanto mediadora desta relação, é controlada no primeiro momento pelo objeto, isto é, pelo contato prático entre o sujeito e a realidade objetiva, respeitando suas propriedades, ligações e relações independentes e, no segundo momento, é controlada pela imagem deste objeto, obtida como produto subjetivo da atividade que comporta em si os conteúdos objetivos desta (LEONTIEV, 1978).

Assim, o objeto da atividade aparece de duas formas: em sua própria existência, independentemente de qualquer outra coisa, e como imagem de objeto, criada pelo sujeito a partir de sua atividade, como reflexão psíquica das propriedades do objeto. O objeto modifica a atividade do ser humano e esse cria, então, uma imagem psíquica do objeto, que contém as características do objeto notadas por ele. O sujeito, então, passa a interagir com o objeto a partir dessa imagem. É um processo circular que se inicia em necessidades e objetos, consumando-se quando a necessidade é satisfeita. Leontiev (1978) define atividade como:

[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...]. Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (i.e., objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 1978, p.68).

O objeto da atividade é seu motivo que, como já foi esclarecido, pode ser tanto material quanto ideal. Desse entendimento, tanto as condições subjetivas quanto as objetivas são engendradas por situações concretas, sociais e culturais, o que nos conduz a reafirmar que é por meio da atividade que as necessidades surgem e que as necessidades são histórica e socialmente criadas.

Depois que a necessidade se manifesta enquanto pré-requisito da atividade, seja ela individual ou coletiva, é que a atividade começa a se delinear e a acontecer. Por exemplo, adquirir um carro pode ser a representação da necessidade de se locomover mais rapidamente de um ponto ao outro de forma segura, mas, a depender do modelo do carro, pode representar a necessidade de mostrar o lugar que ocupa em determinada sociedade, portanto, o carro é o objeto a ser alcançado em face de uma necessidade. Dessa forma, por atividade, “[...]”

designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV,2004, P.296).

Para que possamos considerar as necessidades humanas, precisamos compreendê-las em sua constituição histórica. No princípio, os homens atuavam no mundo apenas para satisfazer suas necessidades biológicas, físicas ou vitais, mas com o desenvolvimento do gênero humano, os homens passam a ter necessidades motivadas pela vida em sociedade de caráter social, humano-genéricas e por necessidades humanas.

Como a necessidade de objetos materiais criados pela produção social, podemos citar, nos dias de hoje, o computador, casa, celular, livros etc. ou necessidades que são espirituais e objetos ideais como é o caso da música, do conhecimento, da arte, da cultura etc. O homem passa a satisfazer suas necessidades vitais podendo em seguida realizar suas necessidades sociais e ambas as necessidades estão ligadas de forma dependente uma da outra.

As necessidades do homem são produzidas e essa é uma característica fundamental, ou seja, de forma a se relacionar, retomamos que os animais satisfazem suas necessidades a partir do meio natural já existente, mas o ser humano o faz a partir da produção da vida material. Esse caminho possibilitou ultrapassarem as necessidades biológicas que caracterizam o mundo animal para, dessa forma, construírem a humanidade. Eidt e Duarte (2007), com base nos seus estudos da obra de Leontiev, indicam que há quatro traços que caracterizam a atividade e a necessidade é o primeiro deles:

1º traço: toda necessidade tem um objetivo, já que é sempre a necessidade de algo, seja de um objeto, de um resultado ou de uma atividade. Em relação a este objetivo as necessidades podem ser objetivas ou funcionais; 2º traço: toda necessidade adquire um conteúdo concreto, segundo as condições e a maneira de satisfazê-la. Caracteriza-se pelo seu conteúdo objetivo e este é determinado pelas condições do meio exterior. Daí resulta que toda necessidade é uma das formas particulares do reflexo da realidade. Para motivar uma atividade é necessário que atue sobre o organismo o objeto da necessidade, que este objeto seja um estímulo para a mesma; 3º traço: uma mesma necessidade pode repetir-se. Esta é uma condição importante para sua forma e desenvolvimento, pois quando se repetem seu conteúdo é enriquecido; 4º traço: os círculos de objetos e de meios para satisfazer as necessidades não estão fechados, podendo ser ampliados. O que constitui outra forma de desenvolvimento das necessidades (A chamada lei geral do desenvolvimento das necessidades) (LEONTIEV, 1969 *apud* EIDT; DUARTE 2007, p.14).

O estado de necessidade do indivíduo não está registrado no objeto, a necessidade não conhece seu objeto e, portanto, não é capaz de satisfazê-la. O objeto precisará ser descoberto, ser revelado, para só assim, a necessidade adquirir sua objetividade, e o objeto

nesse percurso adquire a função estimuladora e orientadora da atividade, isto é, converte-se em motivo. O motivo é o objeto da atividade, é ele que articula uma necessidade a um objeto (o objeto de uma atividade é o seu motivo), que impulsiona, que estimula a atividade.

A análise das necessidades é também a análise dos motivos, já que é o motivo que gera a atividade, como objetivação da necessidade, do seu objeto. Deste modo, os desejos, vontades, paixão, não geram a atividade e sim o objeto deste, isto é, seu motivo (LEONTIEV, 2004). O motivo da atividade reflete no cérebro do ser humano e o excita a atuar, dirigindo esta atuação a satisfazer uma necessidade determinada. Portanto, a mudança mais importante que caracteriza a transição para o nível psicológico é a conexão ativa das necessidades com os objetos que as satisfazem.

Quando o motivo é uma necessidade objetivada, ela passa a orientar e determinar a especificidade de uma atividade, já que automaticamente o objeto da ação passa a coincidir com o motivo da atividade. Os motivos compõem a base para todas as diferentes tarefas que um homem coloca para si, incluindo as tarefas do pensar (LIBÂNEO, 2004). Dito isso, conclui-se que os elementos mais importantes de toda atividade são: as necessidades e os motivos. Ou seja, para existir uma atividade, precisa existir uma relação entre os seus motivos e o resultado do fazer humano.

Além da necessidade e dos motivos, é necessário considerar as finalidades da atividade, isto é, qual a obra que vai (ou não) satisfazer a necessidade. Para satisfazer as necessidades, o sujeito depende das condições que se têm, ou do modo pelo qual são executadas. Essas condições são compreendidas como o conteúdo indispensável de toda ação, mas não se identificam com a ação. A necessidade é refletida pelo motivo que coordenará as ações e operações.

A ação corresponde a um objetivo e a operação é condição para a ação ser realizada, portanto, a atividade tem sua origem numa necessidade, que determinará a direção em relação aos objetivos (ações) apropriados para satisfazê-la. A ação não necessariamente mantém relação direta entre o motivo e o conteúdo dessa ação, mas o planejamento de uma ação tem que ser feito de forma consciente antes de sua execução efetiva, diferentemente de uma operação.

A operação é executada de forma automática e mecânica de tal forma que não são necessárias reflexões na realização sem um planejamento prévio, bastando apenas uma análise das condições atuais para a sua execução. Operações são os diferentes modos de realizar uma

ação, conforme afirmação do próprio Leontiev: “Denominarei operações os meios mediante os quais uma ação se leva a cabo” (LEONTIEV, 1978, p. 61).

A rotina de ações é transformada em operações, uma vez que o indivíduo tenha internalizado os procedimentos de execução. “Quando uma ação torna-se uma operação ela ocupa lugar inferior na estrutura da atividade; mas, como alerta Leontiev, isso não quer dizer que ela seja simplificada; apenas sai da esfera dos processos conscientes, conservando seus traços fundamentais” (SFORNI, 2006, p.9-10).

Para realizar as ações, chegando a atingir os objetivos previstos, é preciso que o indivíduo faça uso de conhecimentos anteriores já consolidados, que passarão a realizar o papel de meios que são as operações que não são necessariamente ferramentas físicas. Quando uma atividade perde seu motivo, ela se torna uma ação, deixando de traduzir a relação do motivo com o fim. Dalri *apud* Camillo exemplifica a estrutura da atividade de um agricultor:

[...] O agricultor tem a necessidade de se alimentar e alimentar sua família – uma necessidade básica de todo o ser humano. O motivo da atividade de plantar é saciar a fome. Mas para obter o alimento, ele precisa preparar a terra, plantar as sementes, cuidar da plantação até ela estar pronta para a colheita e, então, os frutos serem preparados/beneficiados e ficarem próprios para o consumo. Essas ações (preparar a terra, lançar as sementes, etc.) não conduzem diretamente ao alimento; elas têm um fim específico (preparar a terra – deixar a terra pronta para receber as sementes) que não coincide com o motivo da atividade geral que é saciar a fome. Mas, conjuntamente, essas ações realizam a atividade. Ainda temos as operações, que realizam as ações e, estas, a atividade. No caso do agricultor, quando prepara a terra ele executa outras “pequenas ações” – manusear o arado, por exemplo -, com fins também específicos, às quais chamamos operações (DALRI 2007, p. 6, *apud* CAMILLO, 2011, p. 46).

O que constatamos na teoria da atividade é que a atividade é inicialmente externa e vai se tornando uma atividade interna (uma atividade secundária), ou melhor dizendo, tornando-se psicológica, pois forma-se como processo de interiorização no processo da atividade objetual primária e vai direcionando o comportamento do indivíduo, portanto, conforme se apreende e se modifica a realidade, também se modifica o psicológico e o comportamento (SFORNI, 2006).

As investigações de Leontiev voltaram-se para o estudo da estrutura da atividade externa e de seu vínculo com os processos psíquicos, ou seja, a estrutura da atividade consciente deve seguir a mesma lógica na atividade vital humana, o trabalho. Seus estudos revelaram que as atividades externa e interna têm estruturas idênticas, e mais: que a atividade psíquica interna representa uma atividade material externa transformada, o que evidencia a unidade entre atividade e psiquismo.

Podemos, assim, concluir que as capacidades físicas humanas foram ampliadas e desenvolvidas pelo trabalho (atividade) e conseqüentemente desenvolvem-se também as capacidades psíquicas. Nesse contexto, é necessário lembrar que a linguagem, conforme ressalta Leontiev (2004), é considerada um dos instrumentos psicológicos mais importantes empregados para impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permitindo um maior desenvolvimento da atividade consciente.

Como já salientado, o processo de produção da vida e o desenvolvimento da sociedade demanda a realização do trabalho que, por sua vez, demanda a unidade da tríade: atividade consciente do trabalhador, objeto do trabalho e meios de trabalho (MARX, 2004). A única possibilidade de o trabalhador realizar a produção dos meios de existência é operar sobre os objetos de trabalho.

No capitalismo, com a propriedade privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho, o modo de produzir a vida está alicerçado por relação antagônica entre capital e trabalho, entre proprietários dos meios de produção e proprietários da força de trabalho. Nesse sistema, a força de trabalho é apropriada pelo capitalista, que controla o trabalhador ao verificar se o seu trabalho está seguindo em ordem e se a matéria-prima e os instrumentos estão sendo utilizados sem prejuízo ou desperdício. Ao fim desse procedimento, o produto produzido pelo trabalhador não pertence a ele, mas ao capitalista. Nesse sentido, Marx (2004, p.159) demonstra:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens.

E mais uma vez, o autor comprova os caminhos da constituição das formas de alienação. Isso porque a própria condição para que os indivíduos se tornem trabalhadores está na estreita dependência de que eles mesmos tornem-se mercadorias.

O desenvolvimento da divisão social do trabalho e da propriedade privada encaminha a consciência a um processo de alienação, ou seja, com a oposição entre produtores e os portadores dos meios de produção como a forma universal de produção da vida humana em sociedade, opõem-se nos indivíduos o conteúdo objetivo e subjetivo do trabalho, já que o sentido da atividade se revela no salário e não no significado objetivo da atividade para a humanidade. Assim, o motivo da atividade é estranho ao resultado final da atividade coletiva.

A consciência alienada, advinda de um trabalho alienado, entende que o desenvolvimento das faculdades humanas é independente das características do trabalho e das relações sociais com os outros homens. Na sociedade burguesa, busca-se suprimir o indivíduo humano no sentido de ser genérico, racional e consciente, capaz de negar as negações a ele impostas. Não interessa formar homens com capacidade crítica, mas apenas força de trabalho ou indivíduos reduzidos à sua mera particularidade, incapazes de escolhas radicais. Enfim, eis a natureza do estranhamento social (ALVES, 2010, p. 109).

A sociedade capitalista acumula bens não somente para a sua reprodução, mas também sua riqueza é distribuída de forma profundamente desigual e, muitas vezes, os indivíduos mais atingidos pelas desvantagens desse processo não se dão conta do que ocorre ou como ocorre. A consciência coletiva encontra-se distorcida pela presença de valores e crenças sociais, por meio de uma ideologia que encobre os verdadeiros determinantes dessas desigualdades e transforma as diferenças sociais em algo absolutamente natural. E o psiquismo se constitui nesse processo de subjetividades capitalista.

Ter clareza disso, até este ponto, nos autoriza afirmar que **o coordenador pedagógico constitui-se por meio da apropriação da cultura historicamente acumulada (legislação, tendências pedagógicas e, no que diz respeito à deficiência intelectual como improdutividade para o trabalho no sistema capitalista), por um processo gradual de interiorização do externo, mediada pela comunicação (legislação, tendências pedagógicas estabelecidas na formação inicial e contínua ) e pelas relações sociais (improdutividade para o trabalho da pessoa com deficiência) que ele estabelece com diferentes grupos em que participa, na atividade que realiza, de acordo com as suas condições objetivas de vida, e que vai se transformando em interno, individual.**

## **2.6 Conteúdos da consciência: Significado, Sentido e atividade pedagógica**

Objetivamos, nesse momento, deixar claro que o homem interioriza as significações, não de maneira automática ou direta, mas a partir de uma elaboração que é pessoal. E a isso acompanha uma mudança efetiva do reflexo psíquico que conduz o surgimento de um tipo superior de psiquismo, a consciência. Costa (2003, p.99) cita Leontiev (1978) esclarecendo que:

Leontiev (1978) preconiza o conteúdo sensível, a significação e o sentido pessoal como os principais componentes da estrutura interna da consciência, sendo eles distintos entre si, mas mantendo uma estreita relação de interdependência.

Dessa forma, entender a consciência implica a compreensão de seus componentes em suas especificidades, bem como da relação existente entre eles. É em cada um desses aspectos que nos deteremos a seguir. Tal entendimento nos possibilita o esclarecimento ao leito de que a consciência deve se caracterizar pela relação que existe entre as significações sociais e o sentido pessoal que têm para o coordenador pedagógico as ações da sua função (mediar a formação contínua e acompanhar a prática do professor na perspectiva do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual).

Assim, o significado social da ação do coordenador pedagógico encontra-se no conteúdo da ação. Conhecimentos teóricos e o que daria sentido pessoal à atividade de mediar o professor em relação ao aluno com deficiência intelectual (conectar essa ação com o motivo da ação) são o conjunto da atividade social da sua ação. Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido consciente.

Para compreender começamos explanando que as significações estão no campo das produções histórico-culturais da humanidade (consciência social) e são aquilo que já encontramos no mundo socialmente produzido. Tais significações são as generalizações já formuladas da realidade, consolidadas pela linguagem e se estabilizam na palavra, nas expressões faciais, nos gestos, em rituais, símbolos culturais por meio dos quais nos constituímos.

Para que o coordenador pedagógico se encarregue de sua atividade, é preciso que descubra qual o significado de sua atividade, e não apenas isso, mas se faz necessário que tenha consciência desse significado. Assim sendo, suas significações em torno da sua atividade dependerão do sentido pessoal que o leva a desenvolvê-la.

As significações refletem na consciência o mundo em que o indivíduo está inserido. O indivíduo apreende o objeto em sua significação social. E é assim que se pode afirmar que todo o conteúdo da imagem sensorial é antes social, uma vez que é extraído de uma experiência empírica, da interação com outros homens e das aquisições culturais:

[...] introspectivamente, a significação está geralmente ausente da minha consciência: ela refrata o sentido percebido ou o pensado, mas ela própria não é conscientizada, não é pensada. Este fato psicológico é fundamental. Assim, psicologicamente, a significação é, entrada na minha consciência [...], o reflexo generalizado da realidade, elaborado pela humanidade sob forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer (modo de ação generalizado, norma de comportamento, etc. (LEONTIEV, 1978, p. 95-96).

A consciência tem uma dimensão socialmente mediada, que será transformada em consciência pessoal, a partir do sentido que o próprio indivíduo atribui às significações, de

acordo com a relação que ele mantém com a sua atividade, com a sua realidade. Essa é a principal característica do sentido pessoal. Muito embora os sentidos se constituam por algumas condições sociais refletindo o social no indivíduo, estes sentidos são resultados das vivências pessoais de cada um. A consciência é a relação entre o significado social e o sentido pessoal.

Por tais razões, Leontiev (1978) explica que uma diferença entre sentido pessoal e significado social é o fato de que “é o sentido que se exprime nas significações e não a significação no sentido [...] assim, o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (LEONTIEV, 1978, p. 98).

Para encontrar o sentido pessoal de uma ação, é necessário descobrir o motivo que lhe corresponde. Cada ação que compõe uma determinada atividade adquire um sentido subjetivo, pessoal, na consciência do indivíduo que a realiza, porque se conecta ao motivo geral da atividade da qual é parte integrante. Em outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim.

Leontiev, assim como Vigotski, afirma que, no processo da significação, a linguagem é fundamental. É pela linguagem e pela atividade coletiva que o homem apropria das significações sociais e a elas atribui um sentido pessoal que está coligado a seus motivos e necessidades.

A significação é a generalização e a fixação da prática social humana, sintetizada em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência. É o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal que temos com essa realidade. Encontramos um aparelho de significações pronto, que foi elaborado historicamente, e nos apropriamos, ou não, dele.

Na sociedade de classes e na divisão social do trabalho, marcas por contradições permitem a cisão entre o significado da ação do trabalhador e o sentido pessoal que essa ação tem para ele, levando à separação entre o conteúdo da ação e seu motivo, o que caracteriza uma relação de alienação. Para que a alienação não se estabeleça, é fundamental que exista uma relação direta entre o significado social e o sentido pessoal.

Quando não há coesão entre a atividade e o seu motivo, o homem se torna fragmentado, pois o motivo que lhe move não é um motivo vital e as relações pessoais entre os homens passam a ser relações entre coisas, portanto, relações alienadas. Uma citação de Marx assinalada por Leontiev (1978, p.1224) ilustra claramente essa questão:

Quanto menos cada um comer, beber, comprar livros, for ao teatro ou baile, ao bar, quanto menos cada um pensar, amar, teorizar, cantar, falar, fazer esgrima, etc., tanto

mais poupará, tanto maior será o seu tesouro, que nem a traça nem a ferrugem roerão o seu capital. Quanto menos cada um for, quanto menos cada um expressar a sua vida, tanto mais possuirá, maior será a sua vida alienada... tudo o que não podes por ti mesmo, o teu dinheiro conseguí-lo-á: ele pode comer, beber, ir ao baile, ao teatro. Pode adquirir a arte, a erudição, as curiosidades históricas, o poder político, pode viajar, apropriar-se de todas essas coisas, comprar todas as coisas. Ele é a verdadeira capacidade.

As contradições e dualismos que o homem percebe na sociedade capitalista e que se manifestam nas formas de pensar, nas leituras da realidade, pelos interesses e sentimentos, possibilitam a falta de coincidência no sentido pessoal e significado social na consciência individual e assume um verdadeiro estranhamento, deixando a separação do conteúdo da ação com o motivo pelo qual o indivíduo age. Esse é o caminho que leva a constituição do psiquismo alienado, no qual o homem não consegue perceber nem o seu mundo e nem a si mesmo.

Essa compreensão nos permite o delineamento do importante papel da escola a partir da construção das significações. Segundo Saviani (2011, p.15), a escola deve estar voltada "para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber". É a escola que possibilita o acesso às objetivações e apropriação de sistemas de referência que permitem ampliar as oportunidades de o aluno objetivar-se em níveis superiores.

Isso deve acontecer tanto pela apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento possibilitando a formação, no aluno, da postura crítica. A criticidade nesse caso é um modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer. Trata-se do processo caracterizado por Saviani como passagem do senso comum à consciência filosófica:

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de "classe em si" para a condição de "classe para si". Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (SAVIANI, 2000, p. 7).

Por essas palavras, entendemos a educação como um tipo específico de prática social, que pode vir a contribuir para o processo de revolução social, uma vez que pode promover a transformação subjetiva dos indivíduos. Tal formação caracteriza-se, sobretudo, por um movimento no qual o indivíduo passa de uma concepção de mundo baseada no senso comum à ampliação da autoconsciência do gênero humano a partir da apropriação das objetivações mais elaboradas já produzidas pela humanidade, e que só é possível pelo trabalho educativo. Saviani (2011, p. 17) esclarece que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O processo educativo viabiliza a construção de saberes que começa na sociedade e acaba na sociedade e tem na escola a mediação pelo ato de ensinar que é parte integrante deste trabalho. Em síntese, objetivamos destacar nesta seção o fato de a consciência ser “[...] o reflexo da realidade refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos elaborados socialmente” (LEONTIEV, 2004, p. 94). Ou, nas palavras de Silva:

[...] a consciência individual compreende três elementos: os significados, o sentido e o conteúdo sensível ou imagens sensoriais. As imagens sensoriais constituem a base concreta do reflexo psíquico das propriedades sensíveis do mundo sobre o qual o sujeito atua. Essas imagens são produzidas através dos órgãos dos sentidos ou de instrumentos construídos pelo homem para substituir ou ampliar esses órgãos. A finalidade é criar a base sensorial da consciência. Os significados são as ideias ou conceitos que o sujeito tem acerca da realidade. São produzidos historicamente e apropriados pelo indivíduo através da linguagem. Seu papel é criar a base social da consciência do indivíduo. E, finalmente, o sentido constitui o significado pessoal atribuído pelo indivíduo à realidade que o cerca. O seu papel é registrar no indivíduo a maneira pessoal como ele vivencia a realidade (SILVA, 1987.p. 6).

A maneira pessoal que o indivíduo vivencia a realidade está, obviamente, relacionada com o pensamento humano que é condicionado por posições sócio-históricas deste indivíduo e pelas suas inquietações particulares, isto é, por uma forma específica de ver a sociedade da qual faz parte.

No caso das sociedades em que há a divisão social do trabalho (é o caso das sociedades capitalistas), existe a distância do sentido pessoal (receber o salário) do significado social, isto é, essa distância é exacerbada nas sociedades capitalistas, proporcionando uma real ruptura entre o significado da atividade e o sentido desta atividade para o trabalhador. Esta ruptura se caracteriza como alienação do trabalhador.

Com esse mesmo sentido, indicamos que o trabalho desenvolvido nas escolas, - trabalho educativo -, está exposto a esse processo alienador. A significação do trabalho educativo é a função mediadora entre o coordenador e o professor. Os instrumentos culturais que serão apropriados nessa mediação devem visar a ampliação e a sistematização da compreensão da realidade para então possibilitar objetivações em esferas para além do cotidiano.

Todavia, se para o coordenador e o professor, situados nas relações sociais de trabalho mediadas pelo capital, o trabalho por eles desenvolvido não se objetivar no conteúdo

do objeto para o qual se dirige, uma vez que o sentido pessoal seja (no caso de não se objetivar) o de receber o salário (motivo da atividade), então, nesse caso, podemos concluir que esses profissionais se encontram em condição de alienação. Uma questão importante a considerar é justamente o fato de não existir uma linearidade e a relatividade desses processos, ou seja, ninguém na sociedade de classes pode se dizer livre da alienação e nem totalmente alienado. O que queremos dizer é que se o sentido do trabalho pedagógico atribuído pelo coordenador for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem pretender sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá cisão com o significado do trabalho educativo, conceituado aqui por Saviani.

Duarte (2004), fundamentado nas ideias de Marx e Leontiev, afirma que, com a divisão social do trabalho, o homem se sente impotente frente a tudo aquilo que produz, por acreditar que o mundo à sua volta é criado por forças não humanas. Isso o aliena do desenvolvimento de sua própria história; portanto, sua consciência passa a caracterizar-se pela fragmentação da unidade entre o significado e o sentido da ação.

A mediação realizada pelo coordenador pedagógico entre o aluno e o professor apresenta especificidades. Como já apontamos, essa mediação é uma atividade que tem como finalidade específica propiciar aos professores a apropriação de instrumentos que permitam a eles a elaboração de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento individual dos seus alunos. Dessa forma, tal como a atividade do professor, a atividade pedagógica do coordenador pedagógico, que é um trabalho educativo também, deve ser compreendida como um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

## **CAPÍTULO III**

# **A CONCEPÇÃO UTILITARISTA DE EDUCAÇÃO NAS LEGISLAÇÕES E A FILOSOFIA CENTRADA EM PADRÃO COGNITIVO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS HUMANISTAS**

### **3. A CONCEPÇÃO UTILITARISTA DE EDUCAÇÃO NAS LDBEN Nº 4024/61, Nº 5692/71 E Nº 9394/96.**

O objetivo deste capítulo é aprofundar as análises e discussões até aqui realizadas para compreender como vem se estruturando a consciência do coordenador pedagógico sobre sua função junto ao trabalho do professor para viabilizar o acesso ao conteúdo curricular e promover a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, no contexto histórico das tendências pedagógicas e da legislação da educação.

As categorias *trabalho*, *atividade* e *consciência* formarão o esteio da análise e serão consideradas articuladamente com os objetos de nossa discussão. Destacamos que o ponto central deste trabalho de dissertação se encontra na relação entre os *significados e sentidos*, presentes na função do coordenador pedagógico advindas do conteúdo da sua consciência com relação à aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Por esta razão, tomamos como dados para discussão dessa construção psíquica: *A concepção utilitarista de educação* e *A concepção de padrão cognitivo*. Embora tais conceitos sejam distintos, eles estão imbricados, inter-relacionados e devem, portanto, ser compreendidos em suas mútuas relações. Nas subseções abaixo estarão os resultados desta investigação, as unidades de análise.

Para não incorrer em uma análise simplista do contexto que constitui a função do coordenador pedagógico, ao longo de nossos estudos, compreendemos as tendências educacionais seguidas pelas políticas educacionais (LDBEN) como propostas amplas que visam implementar um conjunto de reformas necessárias à manutenção do modelo social, político e econômico do modo de produção capitalista.

A produção capitalista requer o domínio uma certa quantidade e qualidade de conhecimentos como condição de continuidade ou alargamento do próprio sistema. Concomitantemente ao domínio desses conhecimentos e, como parte de sua estratégia de desenvolvimento, esse mesmo sistema passa a demonstrar a ideia de que a educação é um empenho da sociedade, quando, na verdade, as necessidades deste sistema estão muito mais atreladas às suas próprias demandas de produção. Como consequência, significa que a educação terá que ser utilizada para formar a mão de obra qualificada.

Ao longo da história educacional, Aranha (2010), Barros (2013), Bissoli (2003), Brzezinski (2009), Gentili (2005), Horta (2007), Kuenzer (2002), Romanelli (1991), Santos (2005), Saviani (2008,2011,2012), nos ajudam a comprovar que há um tipo de escola destinada à classe operária que se manifestará, ainda que não de forma evidente, por via de um ensino que visa o fazer prático, aquele útil ao futuro trabalhador. Essas conexões vêm condicionando tanto a legislação educacional quanto respaldando a prevalência de uma ou outra tendência pedagógica como expressão do capital.

Neste capítulo, apontamos como as formas de produção, influenciadas por diversos fatores materiais e espirituais, determinam os modos de significar a função que exerce o coordenador pedagógico no âmbito escolar. Focamos no que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e apontamos que a forma de produção altera a personalidade deste trabalhador conforme as necessidades impostas por cada momento histórico além de materializar condições distintas à formação de sua individualidade e de sua consciência.

Evidenciamos, com isso, que as diferentes formas de significar a função do coordenador pedagógico não derivam de aspectos biológicos ou genéticos de sua consciência e personalidade, mas sim do sistema econômico que se dá de forma alienante por meio da exploração e deterioração da vida humana. E o sistema educacional se aproxima, em sua filosofia, de práticas utilitaristas do conhecimento e dessas significações. Deste modo, essa materialidade é apropriada culturalmente pelo coordenador pedagógico, de forma a se estabelecer como conteúdo da sua consciência

Essa construção histórica não proporciona para o coordenador pedagógico, assim como para a grande maioria da comunidade escolar (professores, técnicos educacionais, alunos, etc.) compreender a essência da dinâmica política e pedagógica de todo o processo educacional no sistema capitalista. Tal construção tem possibilitado, ainda, que o coordenador apenas se oriente no mundo da escolarização e familiarize-se com os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos sem deficiência intelectual. Como consequência dessa materialidade histórica, a tendência é que o coordenador tenha uma percepção alienada de ser humano, cuja expressão está em argumentos que alijam os deficientes intelectuais da educação. Seu trabalho tem sido, portanto, fragmentado e sua relação com estes alunos é uma relação que aponta na perspectiva da alienação.

Daí as razões pelas quais o coordenador pedagógico apresenta dificuldades de fazer uso do espaço na escola reservado à formação contínua dos professores para orientá-los a desenvolver, através do acesso aos conteúdos curriculares, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. As implicações decorrentes dessa dificuldade em mediar o trabalho do professor em relação a estes alunos é o seu abandono pedagógico, uma vez que é tido como improdutivo para a sociedade capitalista não sendo para ele possível uma profissionalização e como consequência não poderá ser absorvido no mercado de trabalho passando a vida tendo que depender da solidariedade de outros.

Essa reflexão tem como base o capítulo I em que demonstramos, que, no decorrer da história, a exigência imposta pelo próprio processo de desenvolvimento das relações de produção capitalista de forma a possibilitar instrução das massas operárias para atender às necessidades da produção das fábricas acabou deslocando massas inteiras da população das oficinas artesanais para as fábricas, dos campos para a cidade, colocando novas necessidades sociais, dentre elas, a de uma educação formal capaz de dar conta das exigências impostas pelos vários períodos históricos das relações de produção. A produção se torna o elemento basilar da escola e o trabalho produtivo do mundo capitalista constituiu o elemento pedagógico central e educativo.

As LDBEN nº 4024/61, nº 5692/71 e nº 9394/96 se adequaram a essas exigências das relações de produção e permitiram a efetivação dos objetivos econômicos referentes a cada período histórico em que essas leis foram aprovadas e implementadas. Os objetivos econômicos entorno destas legislações certamente se fizeram igualmente presentes na ideologia das tendências Humanistas Tradicional e Moderna que fizeram parte do processo de formação do coordenador pedagógico.

Encontra-se, na legislação e nas tendências pedagógicas, o quadro fundamental que permite compreendermos como se estruturou a construção desta função e de que forma esta construção afeta, ainda nos dias de hoje, o nível de consciência do coordenador pedagógico.

### **3.1 Concepções utilitarista de educação na função do Inspetor educacional**

A trajetória histórica em torno de como se manifestou a demanda econômica por meio de uma concepção utilitarista da educação, influenciada pelo processo de racionalização defendido pelas ideias do Liberalismo, do Fordismo, do Taylorismo, do Toyotismo e da Teoria do Capital Humano, que não tem como finalidade direta a criação de valores, muito pelo contrário, buscam assegurar um acordo de neutralidade nas relações das classes sociais e

amortecer a crise do capitalismo com a sustentação pública de um conjunto de medidas anticrise. É trazida neste momento, para afirmarmos que, no Brasil, a recente história do país se articulou com as demandas do capital e do desenvolvimento das forças produtivas tal qual acontece no restante do mundo. Para tanto, a estratégia mais eficaz tem sido por meio dos valores e práticas no sistema educacional.

O sistema educacional no século XX é sintetizado em fases por Romanelli (1991, p.58) e nos dá uma noção do que ocorreu neste período histórico a partir de 1930:

- 1º Fase: 1930-1937: Governo provisório, lutas ideológicas sobre o regime; setor econômico mobilizado para sair da catástrofe financeira. Na educação: Reforma Francisco Campos e Manifesto dos Pioneiros;
- 2º Fase: Estado Novo (1937-1946): Regime totalitário, implantação da indústria pesada, Estado assume a posição de empresário industrial. A educação passa a ser vista como fator importante para o desenvolvimento (de forma inconsciente). Decretação das leis Orgânicas de Ensino e criação do SENAI e SENAC;
- 3º Fase: 1941-1961: Lei 4.024 – Diretrizes e bases da educação nacional. Normalidade democrática, nacionalismo e populismo, crescimento das indústrias.

Parafraseando a autora, a partir da terceira fase, a educação formal ampliou o acesso à educação dos setores populares. Esta educação estava circunscrita à instrumentalização da camada popular por meio de conhecimentos rudimentares e valores, que poderiam ser úteis ao sistema.

Sob a ótica pragmática da utilidade do conhecimento é que as legislações educacionais do início do século XX originaram, primeiramente, o profissional chamado de *inspetor educacional*. O inspetor foi uma função criada no Decreto-lei nº 6425, de 9 de maio de 1934, que como já dissemos foi antes mesmo da criação do curso de pedagogia, marcada pelo aspecto fiscalizador, coadunando com o ideário liberal introduzido na economia brasileira.

A preocupação demonstrada na LDBEN nº 4024/61 era de que os interesses hegemônicos da classe dominante detentora dos meios de produção pudessem, por assim dizer, ser garantidos pelo cumprimento dos programas estabelecidos, ou seja, pelo controle dos aspectos formais do trabalho do professor e da escola. O Código de Educação deu base para essa ideia. Assim, ficou caracterizada a função do inspetor por um longo período:

Art. 315. - Incumbe ao inspetor escolar:

- 1 - Cumprir e fazer cumprir as leis e regulamentos, bem como as determinações de seus superiores hierárquicos;
- 2 - Visitar os estabelecimentos que lhe forem distribuídos, inspecionando-os no que concerne à técnica e a eficiência do ensino, a idoneidade e assiduidade dos docentes, e a disciplina e higiene dos alunos;
- 3 - Orientar os diretores e professores, no trabalho educativo, estimulando-os e assistindo-os na aplicação dos métodos e processos de ensino, bem como sugerindo ou efetuando demonstrações e experiências;

4 - Informar a respeito da dedicação e competência dos diretores e professores sob sua jurisdição [...] (SÃO PAULO, Decreto N. 5.884/1933).

A concepção central de cumprir e fazer cumprir as leis e regulamentos, bem como as determinações de seus superiores hierárquicos no interior da escola, comparece no texto da Lei nº 4024/61, mas agora, a preocupação é também com o nível de conhecimento desse trabalhador para que possa fazer parte da administração escolar de forma a garantir os anseios econômicos.

A concepção de educação que coadunava com tal necessidade produtiva era a que tratava da formação circunscrita à instrumentalização dos conhecimentos básicos para os indivíduos produzirem e isso seria viabilizado por meio da eficácia dos métodos que este trabalhador irá efetivar no interior da escola. Analisamos o título VII da LDBEN nº 4024/61, que trata da Inspeção, e observamos as evidências de nossa afirmação ao constatarmos a relação entre a inspeção e a necessidade de conhecimentos técnicos e pedagógicos, conhecimentos estes que deveriam estar diretamente relacionados ao ato de administrar.

Art. 65 “O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas (Veto mantido – “ou por promoção na carreira”), deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício das funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção do estabelecimento de ensino” (Regulamentado pelo Decreto 52.683/63 in: DAVIES, 2004, p. 70).

Nesse sentido a LDBEN nº 4.024/61 estabeleceu a qualificação do responsável pela inspeção por meio da especialização desta função, a lei pretendia com isso garantir a eficiência almejada. Segundo Saviani (2007b, p. 28):

[...] A categoria "técnicos de educação" tinha aí, um sentido genérico. Em verdade, os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos ou especialistas em educação. O significado de "técnicos da educação" coincidia, então com o "pedagogo generalista”

E mais uma vez, vamos ter o cenário educacional do qual vimos tratando até aqui, voltado para a educação tecnicista (utilitarista e econômica), dentro dos moldes capitalistas de supervalorização dos métodos de ensino das disciplinas como questões fundamentais, em detrimento de uma análise mais ampla das causas dos problemas da escola. A lei materializou a intenção de que o inspetor teria que atuar “interferindo, diretamente no que ensinar, no como ensinar e avaliar, educando professores e alunos para uma organização escolar fundada na ordem, na disciplina e na hierarquia e cimentada na visão liberal cristã” (GARCIA *apud* PAIVA, p. 40, 2014). O que queremos assinalar é que a função do inspetor esteve em defesa das políticas de interesses econômicos da concepção liberal que apontamos ao longo do primeiro capítulo deste trabalho. O **aspecto fiscalizador** de sua função o colocava como

representante do poder, guardião de conteúdos e das metodologias preestabelecidas nas legislações. Sendo assim, sua função esteve mais comprometida com o controle do trabalho do professor para **garantir a eficiência demandada pelo mercado de trabalho** do que em ser um articulador dos conhecimentos.

Ao longo da vigência desta Lei, se estabeleceram as condições concretas para que, **na consciência deste profissional, estivesse garantida a necessidade de que ele era responsável por instalar a eficiência no ambiente escolar**, deslocando para a periferia dos debates a situação das pessoas com deficiência intelectual, uma vez que este público não atende à rápida produtividade exigida pelos modos capitalistas.

Demostramos fatos concretos desta realidade pelo esclarecimento de Sasaki (2009, p.8), o autor aponta que ao longo da história houve a prevalência no cotidiano social da concepção de improdutividade dessas pessoas, possibilitando a naturalização de tal concepção. Era comum, por exemplo, termos que estavam em conformidade com esta ideia e que iam sendo traduzidas em textos de jornais e em vários outros seguimentos da sociedade. Por exemplo, a linguagem ao se referirem à pessoa com deficiência intelectual, era de inválida, incapaz, defeituosa, ou seja, dava a entender que quem tinha a deficiência era uma pessoa com menos importância do que a pessoa sem deficiência, como nesses exemplos:

**Inválido** pode votar" (Folha de S. Paulo, 20/7/82). 2. "Os cegos e o **inválido**" (Isto é, 7/7/99). 3. "Derivativo para **incapacitados**" (Shopping News, Coluna Radio amadorismo, 1973). 4. "Escolas para crianças **incapazes**" (Shopping News, 13/12/64). 5. "Crianças **defeituosas** na Grã-Bretanha têm Educação Especial" (Shopping News, 31/8/65) (Sasaki, 2009, p.8, grifo nosso).

A função inspetora se materializou por essas concepções estabelecidas no senso comum e que levaram a segregação educacional para os alunos com deficiência intelectual, tal materialização não tem, até o momento, configurado para este profissional reelaborá-las, transformando-as em objetivações. Há que se destacar, mas uma vez e de forma enfática que a própria elaboração da LDBEN nº 4.024/61 se deu no contexto liberal e dualista: uma educação para as pessoas com deficiência e uma educação diferenciada para os que não têm deficiência, educação particular e educação pública. O texto desta lei refletia a seletividade e a proteção da camada social dominante à custa das camadas que não podiam custear a educação. A esse respeito vejamos o que diz o artigo 89 da referida Lei:

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

De acordo com capítulo II, a construção desse sentido tenderá a ser alijada de compreender que este mesmo sistema é desigual e excludente, uma vez que a sua materialização só diz respeito àqueles que possam contribuir com sua força de trabalho para a manutenção do sistema. Logo, o que nossa reflexão mostra aqui é que a função do inspetor contribuiu com a exclusão dos alunos com deficiência intelectual no momento em que limita a educação a uma prática utilitarista de formação.

A maneira alienante como a Lei impõe que este trabalhador deva desenvolver seu trabalho leva-o a não se ver presente nos resultados de sua atividade objetivadora. Este fato está estreitamente vinculado à relação existente entre o senso comum e o aspecto “independente e natural” da realidade. Então esse contexto de exclusão pela “falta “de produtividade da pessoa com deficiência intelectual é naturalizado na consciência do inspetor.

Sua função, construída e exercida em meio a relações alienantes, não lhe dá condições materiais e subjetivas de captar os fenômenos da construção dos acontecimentos, de indagar e descrever como o fenômeno em si se manifesta, esse trabalhador não se reconhece em suas próprias práticas.

Todavia, não estamos aqui enfatizando somente os aspectos formais ou retóricos das políticas, mas como elas cooperam para a construção das significações, da formação da subjetividade que compõe a função do inspetor colocada pela legislação que o conduz a cooperar com a exclusão social daqueles que se encontram privados da riqueza social produzida por eles próprios. Nessa totalidade, é que se constrói a alienação no pensamento do coordenador, ou seja, a falta de compreensão dessa realidade social, não por vontade própria, mas sim, devido à disseminação da ideologia burguesa, que busca incessantemente ocultar esse real.

Dessa forma, o sistema econômico retira da função do inspetor a ideia de pertencimento ao coletivo. Esse sistema cria estratégias de forma a alienar a dimensão histórica da vida, do contexto de cada trabalhador, não só do coordenador pedagógico. E não admite a construção da ideia de que a educação é fundamental (mas não a única) na elaboração de meios para mudar as condições objetivas da sociedade capitalista como para a criação de uma outra sociedade.

Por outro lado, para franquear a intenção de estabelecer rigorosas formas de controle e de regulamentação por meio da função do inspetor pedagógico, se fez necessário que a legislação estabelecesse uma formação adequada para esta função de modo a concordar e obter êxito.

A função vai perdendo o caráter de atividade transformadora humana e não se torna um fim realizador em si mesmo na cadeia do processo de humanização de todos os indivíduos, mas um meio parcial, e muito precário, de subsistência para esse profissional. Esta condição alienante do trabalho do inspetor pedagógico não difere em nada da imensa maioria dos seres humanos que vivem de sua própria força de trabalho.

A formação desse trabalhador se faz pelo esteio das tendências pedagógicas e de uma legislação com base na racionalidade técnica que produziu significações que induzem a construção de um sentido que apontava para aceitação da existência da relação de hierarquia entre a produção e a execução do conhecimento e que foi se expandindo para as relações escolares.

Entre diretores, inspetores escolares e professores se estabelece a relação de subordinação que os separa e os distanciam. Disso, afirmamos que o significado da função do inspetor escolar foi, e ainda é na função do coordenador pedagógico, preenchido pela ideia hegemônica de que o processo de escolaridade é “um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual” (GENTILI, 2005, p. 50). O efeito dessas significações, nos levam a crer que o inspetor reflete na sua concepção de educação toda a alienação à qual ele é submetido nas suas relações de trabalho.

Desta forma, confirmamos que a política educacional, que constituiu a função do inspetor escolar e que produziu as significações sociais sobre seu trabalho concorre com as mudanças políticas ocorridas na sociedade burguesa, que é fortemente marcada pela desnaturalização das relações entre os homens. Essas relações são regidas por leis construídas a partir de contratos sociais, possibilitando acesso aos conteúdos curriculares apenas para pessoas de potencial produtivo, isto é, sem a deficiência intelectual.

**Ora, se assim é estabelecida a materialidade da função deste trabalhador, então seu trabalho educativo é, obviamente, limitado à finalidade de fiscalizar a eficiência do trabalho do professor objetivando alcançar o desenvolvimento do aluno sem deficiência, dentro de um padrão de normalidade.**

### 3.2 Concepções utilitarista de educação na função do supervisor pedagógico

Retomamos que a reforma do ensino de 1º e 2º graus direcionou suas determinações de forma a institucionalizar a formação profissionalizante pois amarrou a qualificação mínima dos trabalhadores industriais ao segundo grau. Assim, o artigo 27 da Lei nº 5692/71 deixa claro que:

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional (BRASIL, 1971).

Os cursos intensivos de qualificação profissional, como já esclarecemos, advêm da força do mercado de trabalho permanente, fazendo surgir a indigência do preparo de novos profissionais. A mudança das necessidades mercadológicas gera a mudança nas funções dos trabalhadores em educação, ou seja, se acomoda a função às necessidades do mercado e assim para além do que foi estabelecido na Lei nº 4024/61. A nova Lei nº 5692/76 constitui a presença do trabalhador especializado em supervisão escolar. O supervisor pedagógico é elevado ao padrão de profissionalização superior, ou seja, passou a ser uma atividade técnica de formação supervisor. A respeito, Saviani (2007b, p. 26) explica:

[...] na divisão do trabalho nas escolas, cabe ao diretor a 'parte administrativa', ficando o supervisor com a 'parte técnica'. E é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado supervisor.

No final da década de 1960, a Lei nº 5.540/68 e o Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação, quando inseridos à LDBEN nº 5692/71, consolidam a formação do Especialista da Educação no Brasil. A introdução da habilitação de supervisão pedagógica ao curso de Pedagogia, situada nas áreas técnicas, foi assumida oficialmente pelo aparelho de Estado, visando sua implementação em todo o país. É o que diz o Capítulo V da referida Lei:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971)

A formação para os supervisores e demais especialistas de educação em curso de graduação ampliou, na formação inicial deste profissional, os interesses do capital nacional

pelo processo histórico de ressignificação das teorias educacionais reacionárias e das tendências Humanistas de educação, Saviani (2007b). Lembrando que essas teorias já haviam sido incorporadas durante o regime militar no Brasil. O diferencial, agora, é que o caráter tecnicista da legislação coloca pela primeira vez a educação para o trabalho como intenção explícita. (Analisaremos tais tendências neste trabalho).

Assim, o supervisor, seguindo a linha do inspetor, continua a ter que organizar os programas de ensino, o currículo escolar, os objetivos do ensino e da aprendizagem, a metodologia, as estratégias para o ensino, as lideranças no trato com os grupos de alunos, de professores e de pais, a interação dos envolvidos com a educação, a interpretação das normas e sua execução, o sistema de avaliação, entre outros encargos, só que agora de forma profissionalizada, mas comprometida com o mercado de trabalho.

Conforme explica Arroyo (1982, p. 108-109), a despeito da profissionalização do supervisor, "[...] se justificava como coordenador e controlador dos novos conteúdos curriculares em função do novo papel da escola na manutenção da estabilidade política e econômica". A supervisão, nessa conjuntura, controla, evita desvios da atividade pedagógica e oferece a direção do sucesso escolar. Como já afirmamos, Saviani (2007b, p.31) reforça que:

A nova estrutura do curso de Pedagogia decorrente do Parecer nº 252/69 abria, pois, claramente a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional na esteira da orientação educacional, cuja profissão já havia sido regulamentada por meio da lei 5564, de 21 de dezembro de 1968 [...], com efeito, estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o status de profissão: A necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente [...] e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional.

Em síntese, a reorganização da forma de estruturar a função do supervisor buscou significar os conceitos de eficiência, autonomia, liderança, parceria, competitividade entre outros, que vão criando uma teia de sentidos pessoais para este trabalho, ligada à representação de modernidade que é justificada por maior eficiência, produtividade e qualidade, que devem ser alcançadas pelos alunos. Evidenciamos que, para alcançar tais objetivos, os alunos devem ser produtivos e eficientes com todas suas faculdades físicas e mentais em perfeitas condições de trabalho.

Chegamos a essa conclusão pelo fato de que os alunos com deficiência intelectual não estudavam na mesma escola em que estudavam os alunos que seriam profissionalizados nos níveis de primeiro e segundo graus, pois assim dizia a lei no art. 1º: “O ensino de 1º e 2º

graus tem por objetivo [...] qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL,1971).

Os alunos com deficiência intelectual não se faziam presentes no mesmo chão escolar em que atuavam os supervisores referenciados na Lei nº 5692/71. Nesta escola, não transitavam outros padrões de inteligência que não fossem o do ser “perfeito” sem qualquer deficiência, e uma situação assim tende a tornar invisível quem tem a deficiência intelectual, portanto, na constituição da consciência do supervisor não havia, dentro do contexto escolar, sequer a imagem desses alunos. No texto da Lei, encontremos ideias que camuflam o real vivido, como é o caso do artigo nove, onde lemos que:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão *receber tratamento especial*, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, grifo nosso).

Ao fim e ao cabo, o artigo, em nenhum momento, leva à obrigatoriedade de que o supervisor das escolas volte suas funções para a educação desse público, mesmo porque os alunos com deficiência intelectual não usufruíam do mesmo currículo nas escolas básicas para as quais os pedagogos supervisores eram habilitados a fiscalizar as diretrizes e as normas determinadas pelo órgão executivo das escolas. Estes alunos ainda se encontravam em espaços segregados dentro das escolas especiais.

A mesma lei, como já articulamos, não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais que dizem respeito a estes alunos. Igualmente, a lei anterior (4024/61), a LDBEN nº 5692/71, não trazia absolutamente nada que obrigasse aqueles que atuavam no ensino regular a dar escolarização profissionalizante para os alunos com deficiência intelectual, não se direcionava a função do supervisor para atuar com alunos com deficiência intelectual o que se tinha era o estímulo à competência prática.

A política de profissionalização não deixa outra escolha para aquele que apresentava deficiência intelectual a não ser tentar se “normalizar” o máximo possível, ou seja, acompanhar com eficiência nas escolas especiais na perspectiva de ser integrado na escola regular. O discurso de “normalização” para as pessoas com deficiência é o argumento para minimizar as despesas públicas com esse público na década de 1980, e se deu a partir de um relatório do assessor técnico encarregado da reorientação do sistema educacional brasileiro na relação custo-benefício. Segundo Jannuzzi (2004),

[...] um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequado pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com Educação Especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação (GALLAGHER, 1974, p. 100).

A função técnica do supervisor é significada a partir da concepção de que uma pessoa com deficiência intelectual terá que se adequar ao currículo da escola regular a partir de um esforço individual, caso contrário, não será encaminhado ao mercado de trabalho, isto é, não será um trabalhador assalariado. O fundamento epistemológico dessa concepção está apoiado na Escola Nova.

Refletimos, conforme os pressupostos teóricos marxistas e da teoria da atividade de Leontiev, que a alienação da função do supervisor Pedagógico contribui para o acirramento da divisão social do trabalho quando orienta, controla e fiscaliza o processo educativo para fins exclusivamente econômicos e não para o desenvolvimento humano.

Com base no arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural, analisamos que o que dá sentido à ação do supervisor pedagógico não é o aluno com deficiência intelectual pois as ações sociais estabelecidas por esse profissional exclui e segrega estas pessoas. Os significados estabelecidos na Lei, apontamos aqui como mais um dos elementos responsáveis pela não modificação da realidade, isto é, responsável pela manutenção da realidade excludente e nesse processo, o psiquismo e o comportamento do supervisor, conseqüentemente, também não se modificam, não apreende novos aspectos dessa realidade.

Lembrando que o reflexo psíquico é a internalização da atividade externa por meio das experiências significadas e sentidas pelo supervisor pedagógico, ao formar o plano interno, esse processo constitui a sua consciência, e nessa direção é que supomos que a divisão social do trabalho do supervisor permite a decomposição das ações de sua função, deixando de haver uma coincidência entre o objeto e o motivo das suas ações, ou seja, o resultado imediato da suas ações não coincide com a necessidade que leva o supervisor pedagógico a agir de forma a entender que os conteúdos curriculares devem ser acessíveis apenas aqueles que não possuem a deficiência intelectual. Assim nem o trabalho e nem o produto do trabalho do supervisor pedagógico voltam-se para satisfazer as necessidades de reprodução da coletividade humana.

O fato dos alunos com deficiência intelectual ter sido separado dos alunos sem a deficiência e segregado em escolas especiais por um longo tempo e em associação a concepção de que a função supervisora se tornou um elemento de mediação entre o aparelho econômico e o trabalho ao atuar como operário a serviço da formação ideológica das ideias hegemônicas advindas do sistema capitalista via legislação educacional e das tendências pedagógicas humanistas aponta para a interpretação de que o sentido da função supervisora é o de ser o fiscalizador e controlador dos professores, com vista ao desenvolvimento do potencial produtivo dos alunos mais capacitados.

Essa materialidade nos permite o entendimento de que isso deflagra uma possível cisão entre o sentido e a significação objetiva de sua atividade. Instala-se uma espécie de desintegração entre sentidos pessoais e os significados sociais, e assim sendo, não existe a compreensão para quem exerce a função supervisora de que é preciso significar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. A cisão entre o sentido e o significado dificulta que no âmbito de sua função exista espaço para a oportunizar este aluno a exercitar suas potencialidades em relação a assimilação dos conteúdos curriculares, e na ausência desta oportunidade o aluno com deficiência intelectual converte-se em um ser ignorante e incapaz.

### **3.3 Concepções utilitarista de educação na função do Coordenador pedagógico**

Como já ressaltamos, o Estado brasileiro, sob o invólucro da Educação Para Todos, determina por força de lei - artigo 87, parágrafo 1º da LDBEN 9394/96 -, que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na *Declaração Mundial de Educação Para Todos*. Finalmente, é permitido na forma da lei que pessoas com deficiência intelectual façam parte do mesmo ambiente educacional que frequentam pessoas sem deficiência, porém, o que temos até aqui confirmado é nossa hipótese de que a entrada dessas pessoas vem significada pelo coordenador pedagógico, entre outros trabalhadores da educação, da história social que faz parte do contexto real de quem tem deficiência.

Resgatando a história social das pessoas com deficiência intelectual, Otto Marques da Silva (1987) , partindo dos dados históricos e antropológicos a respeito das condições de existência destas pessoas, nos mostra que nos primórdios da civilização humana, a forma como a sociedade encarava as deficiências intelectuais, nas suas diversas formas de manifestações, se dava por meio do entendimento de que esses indivíduos não eram aptos

para o trabalho, dificultando e/ou impedindo a participação social destas pessoas. Elas eram "destruídas também de formas variadas, incluindo-se desde o abandono à própria sorte em ambientes agrestes e perigosos, até a morte violenta, a morte por inanição ou o próprio banimento" (SILVA 1987, p.39).

Essas significações trazem resquícios para o campo educacional, consistem em momentos de exclusão pedagógica, e a ideia de improdutividade nos parece ser o aspecto mais nefasto herdado por essas pessoas, o que vem abarcando todos os sistemas econômicos, desde o escravismo, passando pelo feudalismo e chegando ao capitalismo por um caminho naturalizado que esconde sua condição histórica e social.

Dentro do arcabouço político-ideológico que comporta a Educação para Todos, fixa-se a preocupação com a paz e a solidariedade internacional, pressupondo que a "[...] educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional" (UNESCO, 1990, p. 2), mas não se tem a preocupação em revelar e discutir o porquê de só no final da década de 1990 é que se permitiu a entrada de pessoas com deficiência intelectual em sala de aula regular com outros alunos sem deficiência .

O processo das políticas de educação para todos se deu no âmbito de uma profunda reforma administrativa do Estado, desencadeada sob os auspícios do Banco Mundial, em meio a uma aguda crise econômica, cujo auge ocorreu em 1990. Nesse contexto, à educação básica é atribuída a tarefa precípua de inclusão dos indivíduos no mercado de trabalho, ao lado do *status* de provedor da restauração da cidadania e da equidade. Com efeito em sua formulação final, a Lei 9394/96 no artigo 39 regulamentava a Educação Profissional da seguinte forma:

Art. 39 A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único: O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional (BRASIL, 1996).

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, se justifica pelas necessárias aptidões para a vida produtiva que agora (pela globalização) precisa apresentar múltiplas funções. Assim sendo, o trabalhador, além de ter que saber fazer uma atividade, precisa ter outras competências. Nesse sentido, afirmamos que as educações, em todas as LDBEN, se enquadram aos moldes do neoliberalismo que concebe o trabalho

ideologicamente pensado para os princípios mercadológicos, entendido como uma atividade no campo da vocação, do empenho, da especialidade e da competência pessoal.

Freitas (2003, p. 1114), ao se manifestar sobre esse quadro na formação contínua assevera que, “[...]contribuirá, certamente, para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de ‘ranqueamento’ e competitividade”. A legislação educacional contínua a acompanhar o acirramento da competitividade e da meritocracia, fatores que justificam e traduzem as bases da Educação Inclusiva.

A Lei nº 9394/96 incide sobre os especialistas ou habilitados em supervisão escolar (hoje coordenador pedagógico), tratando-os como “profissionais da educação”. Nesta lei, a função destes profissionais passa a ser definida como atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, além de atender as características de cada fase do desenvolvimento do educando. Conforme o título VI - Dos Profissionais da Educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, [...] II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.

Artigo 64 - A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Além do citado, a Lei Busca uma formação atrelada às competências e às habilidades supostamente presentes nas práticas pedagógicas. A Resolução CP/CNE nº 01/02 ressalta a necessidade de saber trabalhar dentro do campo da imprevisibilidade, do planejamento flexível e da ação-reflexão diante dos acontecimentos. Se fala em trabalhar com competências como uma forma de assegurar, na formação, uma mobilização de conhecimentos práticos que o ajudem a decidir na incerteza, principalmente por considerar que “não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho (Brasil, 2002). É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação” (*idem*, p. 8).

Nesse sentido refletimos que, para que o objetivo da lei pudesse ser alcançado, fez-se necessário que o coordenador pedagógico passasse a desempenhar o papel de gestor da formação contínua do professor. A fala das habilidades e competências definidas nas legislações educacionais induzem o coordenador pedagógico ao entendimento de que a necessidade de ajuste para o mercado de trabalho é uma responsabilidade individual, o que serve, inclusive, para o aluno com deficiência intelectual. Revela-se, nesse fato, que o desenvolvimento de competências e habilidades particulares deve ser trabalhado na escola,

o que, em contrapartida, nos permite concluir que ser excluído é uma consequência natural da incompetência e inaptidão individuais (LEHER, 2001, p. 161).

Sobre os currículos escolares dos cursos médio-profissionalizantes, bem como dos cursos superiores de tecnologia, o documento legal afirma que estes “[...] devem ser centrados no compromisso institucional com o desenvolvimento das habilidades e competências profissionais” (BRASIL, 2002, p. 15). Sem apresentar preocupação em relação à trama que envolve o complexo educativo pelas necessidades do capital. O currículo escolar atrelado nas competências escolares exige dos alunos aptidões e quase nenhum senso crítico. Ou seja, o mérito é uma questão de simples aptidão diante do conteúdo mínimo. Nesse sentido é que temos presenciado no espaço escolar o foco na educação destinada às pessoas com deficiência intelectual direcionado para a valorização e adequação das suas aspirações da vida no dia a dia (conhecimento prático) além de valorização dos talentos “naturais” para tocar instrumentos, dançar, pintar, desenhar.

Ora, se o desenvolvimento das habilidades e competências do aluno com deficiência intelectual para aprender o mínimo dos conteúdos curriculares é negado pelo entendimento de que ele não irá ser produtivo no mercado de trabalho, então, essas conclusões são nefastas para as possibilidades desse público ser um futuro trabalhador nessa sociedade. Isso, pois a sócio historicidade humano-genérica é suprimida para eles a partir de um princípio de cunho biológico para o qual só os mais aptos sobrevivem.

Analisamos que o efeito dessa significação é que o coordenador pedagógico tende a refletir na sua concepção de educação toda a alienação à qual ele é submetido nas suas relações sociais pois em sua consciência está uma realidade social que diz que alunos com deficiência intelectual são improdutivos no mercado de trabalho e que, sendo assim, pedagogicamente, muito pouco se pode fazer por ele, isto é, o aluno com deficiência intelectual pouco irá aprender além das suas atividades de vida diária e estão na escola para serem socializados .

Nesse sentido, o principal entrave para o estabelecimento do trabalho educativo na perspectiva de superação desta situação é gerado também pelo coordenador pedagógico que concebe e significa sua concepção sobre o que é ensino e o que é aprendizagem por diferentes matrizes teóricas na estrutura da formação de sua função. Tais matrizes se assentam na racionalidade técnica e racionalidade prática, situadas nas tendências pedagógicas e nas

legislações educacionais, como já demonstramos. Assim, a concepção de ensino e aprendizagem do coordenador tende a ser marcada por fragmentações.

Isso detona uma produção de sentido pessoal deste profissional, orientada pela ideia de que o processo de aprendizagem deve priorizar a flexibilização e fragmentação dos alunos, pois estará orientado pelo imediatismo do mercado, acentuando a separação entre pensamento e ação, trabalho intelectual e manual, produtivos e improdutivos, características próprias da sociedade que possibilitam a objetivação da aprendizagem e o desenvolvimento das máximas potencialidades dos alunos com deficiência intelectual que, como apontamos, são relegados às margens do conhecimento prático.

As consequências de se ter uma concepção de ensino e aprendizagem fundamentada nessa lógica, segundo Marinho (2009, p.106), é que: analisa que

[...] gera danosa consequência para a formação do indivíduo: a negação da teoria e, por extensão, a negação de um ensino que proponha saltos no desenvolvimento psíquico da criança. A ênfase no ensino prático produz a formação de um indivíduo conforme as necessidades cotidianas necessárias à sobrevivência do indivíduo na sociedade do Capital; [...], essa formação que se distancia do conhecimento teórico unilateraliza o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, tornando sua formação parcial, ou seja, não desenvolve nele as potencialidades máximas humanas.

A ênfase no ensino prático, como afirma a autora, reside no fato de que se fortalecem as práticas que mantêm a divisão social do trabalho, que dentre muitos aspectos, concretiza a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática.

Não existe condições matérias nem na legislação, nem tendências pedagógicas e nem na escola para que a atividade do coordenador pedagógico seja o de dirigir intencionalmente a formação contínua dos professores, para que estes pudessem promover nos alunos o desenvolvimento das funções psíquicas (construídas e desenvolvidas por meio da atividade educativa) tipicamente humanas.

Quando isso não acontece, afirmamos, nesta pesquisa, que o coordenador construiu uma relação de contraposição entre o significado (social) e o sentido (pessoal) da concepção de ensino e aprendizagem. Na atividade exercida pelo coordenador pedagógico não está presente os motivos para mediar o professor em relação aos alunos com deficiência intelectual os fins de sua atividade não seriam o desenvolvimento das potencialidades máximas destes alunos, mas o atendimento das potencialidades úteis ao sistema econômico de produção que é direcionado aos alunos sem deficiência intelectual. Essa forma utilitária de pensar e construir a concepção de aprendizagem expressa as

relações alienantes do mercado de trabalho que, desde a formação inicial, já permeia a atividade desse profissional.

Essas relações deflagram o desenvolvimento da consciência alienada e obstaculizam que esse profissional possa mediar conhecimentos teórico-metodológicos humanizadores. Esses conhecimentos possibilitariam ao professor oferecer, por meio do currículo escolar aos alunos com ou sem deficiência intelectual, a apropriação de instrumentos culturais que estão nas relações sociais e no modo de produção da vida. Tais instrumentos são necessários para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, e no caso daqueles que apresentam a deficiência intelectual sem provocar neles a sensação de menor valor, tornando o aluno ativo no processo educativo.

O que queremos afirmar é que as significações sociais do mundo capitalista as quais estão impregnadas no contexto educacional **não tem permitido que o coordenador entenda sua atividade enquanto uma atividade que corresponda ao trabalho educativo**, que “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2000).

O sentido pessoal é de que sua função de mediar o trabalho do professor para ações pedagógicas para viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual é algo externo ao seu trabalho, não sendo trabalho dele mesmo. Não consegue estabelecer uma conexão entre a sua história e a história de sua espécie; perde-se no mundo da sobrevivência; não é o senhor de sua história.

O sentido pessoal de sua função passa pela lógica das exigências mercadológicas, dissociando o conteúdo de sua atividade com os motivos. O sentido circunscreve-se à manutenção das desigualdades sociais da sociedade capitalista. Isso ocorre porque o coordenador pedagógico, assim como todo trabalhador que vende sua força de trabalho de forma explorada, transforma a sua atividade vital em meio para manter sua existência física, sentido reificado pela mediação do dinheiro.

Toda a materialidade até aqui colocada em que vem sendo construída a função do coordenador pedagógico estabelecidas na legislação educacional e na formação contínua com tendências humanísticas nos leva a refletir e a analisar que tal materialidade vem sendo assumida por este profissional como condições sociais por demanda legal ou governamental, estabelecendo no conteúdo de sua consciência um trabalho alienado e alienante dos professores, e o que é ainda pior, alienando o aluno com deficiência intelectual.

De forma a resumir nossa análise, interpretamos que no estado de necessidade da função do coordenador não está o aluno com deficiência intelectual. Fato este proporcionado pelos objetivos econômicos entorno destas legislações que se fizeram igualmente presentes na ideologia das tendências pedagógicas humanistas que é a de promoção e desenvolvimento dos “melhores” alunos (LDBEN 4024/61, 5692/71,9394/96). Essas significações sociais do mundo capitalista as quais estão impregnadas no contexto educacional do aluno com deficiência intelectual não permitem o trabalho educativo e possivelmente detona uma produção de sentido pessoal deste profissional (imagem psíquica da realidade), orientada pela ideia de que o processo de aprendizagem deve priorizar a flexibilização e fragmentação dos alunos, pois estará orientado pelo imediatismo do mercado.

A função de mediar o trabalho do professor para ações pedagógicas que viabilize a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual por via dos conteúdos curriculares é algo externo ao seu trabalho, não sendo trabalho dele mesmo. A prática excludente em relação a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual advinda da materialidade histórica das LDBEN e das tendências pedagógicas humanistas tradicional e moderna é apropriada e objetividade na função do coordenador pedagógico, torna-se o reflexo psíquico deste profissional, formando seu plano interno e constituindo sua consciência.

Assim, a necessidade de desenvolver (ensino e aprendizagem) do aluno deficiência intelectual não é objetivada, não é uma função estimuladora e orientada da sua função e nem se converte em motivo de sua atividade. Por não existir um motivo, desenvolve-lo não é uma necessidade que exige dele uma ação para solucioná-lo. Sua função é apenas uma ação pois nela não está prevista ou antecipada em sua consciência como resultado o desenvolvimento humano do aluno com ou sem deficiência intelectual. O sentido pessoal de sua função passa pela lógica das exigências mercadológicas, dissociando o conteúdo de sua atividade com os motivos; perde-se no mundo da sobrevivência. Sua ação perder a referência do atrelamento da sua função com a manutenção das desigualdades sociais da sociedade capitalista.

Esse tem sido o caminho e o esteio pelo qual, provavelmente, esse profissional tem negado, como parte de sua função, o desenvolvimento humano para esse público. O trabalho do coordenador é, então, desumanizador em relação àqueles que possuem a deficiência intelectual.

#### 4. CONCEPÇÕES DE PADRÃO COGNITIVO.

As tendências pedagógicas Humanista Tradicional e Humanista Moderna se acomodaram e se acomodam nas políticas educacionais brasileiras, conforme Saviani (2012, p.105):

[...] as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando está àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. No primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”, enquanto que, no segundo caso, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”. Na primeira tendência o problema fundamental se traduzia pela pergunta “como ensinar”, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino. Já na segunda tendência o problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender”, o que levou à generalização do lema “aprender a aprender”.

A tendência Humanista Tradicional centra o processo de ensinar naquele que se entende ser completo, o professor e, pela condição de ser cognitivamente normal, é ele que vai formar os alunos para atingir a total integralidade, ou seja, atingir o nível cognitivo padronizado pelo trabalho. Com a mesma ideia, mas por outros caminhos, a Tendência Humanista Moderna centra o processo de aprender na criança por entender que ela é um ser cognitivamente completo. Nessa condição, é a criança que orienta o adulto para possibilitar a ela quando adulta a permanência da sua integralidade, ou seja, a conservação e aprimoramento do seu nível cognitivo.

Podemos concluir que *ser integral*, e por que não dizer, *ser perfeito*, do ponto de vista cognitivo, é o principal requisito para ser escolarizado e para a inserção no mundo do trabalho em ambas as concepções pedagógicas. Por essa lógica de proporcionar a formação daqueles seres que são completos é que tais tendências, vêm estabelecendo, ao longo da história educacional, um padrão de eficiência que será útil à sociedade, para o trabalho por meio do qual essa sociedade se produz e reproduz sua existência materialmente.

A significação dessa padronização cognitiva é deflagrada, pelo ponto de vista da sociedade capitalista, marcadamente pela radical oposição entre capital e trabalho. Tal oposição acaba por constituir a pessoa com deficiência intelectual como sendo aquela com grande inclinação à inadaptação. Como consequência dessa percepção de que ele é um indivíduo inadaptável, essa pessoa é relegada ao abandono pedagógico e tomada como

exemplo de fracasso escolar. O Decreto nº. 3.298/99, alterado pelo Decreto nº. 5.296/04, caracteriza o deficiente intelectual como aquele que tem:

Art. 5º O funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho (Decreto nº 5.296/04, art. 5º. In: BRASIL, 2007, p. 24).

Tal citação oferece a materialidade que indica os alunos com deficiência intelectual como os que estão na contramão do padrão cognitivo exigido pelas Tendências Humanistas. As características ideais do indivíduo que aprende implicadas na lei dão sentido à significação que se produz no âmbito da educação, de que essas pessoas deficientes não possuem os requisitos necessários para o pleno desenvolvimento educacional, tendo em vista que não poderão ser absorvidas pelo mercado do trabalho já que os deficientes intelectuais não são seres plenos, integrais e perfeitos cognitivamente. Isso porque os ditames capitalistas instauram as normas e regras de conduta, conceitos, valores, comportamento, desejos, entre outros, e são transmitidos como um modelo de autorregulação social. A ação regulatória está implícita ao significado do conhecimento transmitido e o significado é uma forma de generalização do conhecimento. Assim se justifica a ideia em torno da pessoa com deficiência intelectual.

Ainda que o processo pedagógico ao longo da história tenha sido dinâmico no sentido de ora priorizar o adulto como o ideal de ser a ser desenvolvido (teoria sobre a prática presente na tendência humanista tradicional) e ora a criança (prática sobre a teoria presente na tendência humanista moderna), essa ordem não mudou a materialidade objetiva do processo de ensinar e aprender na escola. Esta materialidade está sempre marcada pela necessidade do pleno preparo dos alunos para serem inseridos no (mercado de) trabalho (produtivo), tendo como condição o indivíduo perfeito em seu desenvolvimento cognitivo.

Entende-se que essas são possíveis significações construídas pelo coordenador pedagógico como resultado das significações apreendidas por meio de tais tendências de que o acesso ao mundo do trabalho se dá conforme as habilidades cognitivas de cada indivíduo. Portanto, na escola, isso se reflete na ideia que a comunidade escolar tem, incluindo o coordenador pedagógico, de que a educação das pessoas com deficiência deve ser limitada à mera condição adaptativa ao cotidiano, já que, como temos presenciado no contexto escolar, no geral, o entendimento é de que os alunos com deficiência intelectual não necessitam de conhecimentos científicos como os demais, visto que não têm condições cognitivas para exercer uma atividade laboral.

Por esse caminho é que analisamos que o ideal de padrão cognitivo implicado nas tendências pedagógicas humanistas fundamenta, teoricamente, como o coordenador concebe quem tem condições e quem não tem de ter acesso aos conteúdos curriculares. O ideal de padrão cognitivo tem se tornado, muitas vezes, um senso comum que está enraizado na própria sociedade e o coordenador, como parte dessa sociedade, também se pauta em pré-conceitos deste senso comum.

Indicamos ainda que as fundamentações teóricas de padrão cognitivo foram recebidas na sua própria formação inicial e nas formações contínuas. E assim a função do coordenador, como já explanamos, tem se inserido como um elemento de mediação das relações (conflituosas) entre educação e trabalho no mundo do capital. Por isso, tem sido comum, que ele seja direcionado a ser um administrador do padrão de normalidade cognitiva.

O que desejamos apontar é que as tendências humanistas têm condicionado a construção da função pedagógica do coordenador pelas relações sociais do mundo do trabalho capitalista. Por isso, este profissional vai sendo conduzido para constituir uma prática alienante por meio do seu trabalho, uma vez que sua função, sendo estabelecida por estas tendências educacionais e pela legislação educacional, é condicionada por um ideal de nível cognitivo que gera o processo de exclusão dentro do ambiente escolar.

Esse contexto do qual tratamos não constitui elementos que possibilitem ao coordenador compor uma crítica das relações que penetram a sociedade e, como consequência, seu próprio trabalho. O coordenador pedagógico não se vê presente nos resultados de sua atividade objetivadora, portanto está alienado em seu trabalho. É o que aponta Alves (2010, p. 109):

A consciência alienada advinda de um trabalho alienado entende que o desenvolvimento das faculdades humanas é independente das características do trabalho e das relações sociais com os outros homens. Na sociedade burguesa busca-se suprimir o indivíduo humano no sentido de ser genérico, racional e consciente, capaz de negar as negações a ele impostas. Não interessa formar homens com capacidade crítica, mas apenas força de trabalho ou indivíduos reduzidos a sua mera particularidade, incapazes de escolhas radicais. Enfim, eis a natureza do estranhamento social.

Enfim, eis a natureza do estranhamento social que marca a consciência alienada do coordenador pedagógico, de forma a configurar sua função para a separação entre a educação das diferentes classes sociais. E, assim, defendemos como hipótese a ideia de que este profissional continua orientando e estabelecendo junto aos professores a ideia elitista

de promoção dos melhores alunos, lembrando que, na “lista dos melhores alunos” não aparecem aqueles que apresentam a deficiência intelectual ou, melhor dizendo, aqueles que fogem aos padrões de normalidade cognitiva.

#### **4.1 Concepções de padrão cognitivo estabelecido nas tendências Humanistas**

Temos demonstrado até aqui o caráter pragmatista das tendências pedagógicas com base no Humanismo e que esteve presente no bojo dos princípios epistemológicos contidos nas LDBEN nº 4024/61, nº 5692/71 e nº 9394/96, e que se mantêm ainda como diretriz básica da política educacional vigente. Analisamos que o caminho para a construção e afirmação da ideia de um ideal cognitivo como requisito para a formação do trabalhador na escola liquida a noção de desenvolvimento histórico da individualidade humana. Esse ideal é percebido no texto de todas as versões da LDBEN, que trazem em seu aporte filosófico e como objetivo educacional a formação para o mundo do trabalho, portanto, o foco está na produtividade para o mercado.

Assim, verificamos que a Lei nº 4.024/61 não fez da educação das pessoas com déficit cognitivo parte constitutiva do ensino regular como deveria ser. Nesta Lei, a educação destas pessoas situava-se em um subsistema às margens do ensino regular, nas chamadas escolas especiais.

Outro elemento que nos chama à atenção, no sentido da padronização cognitiva como requisito de qualificação do trabalhador, é o conceito de *excepcionalidade*, utilizado para abranger todas as áreas das deficiências, levando os coordenadores à compreensão de que deveriam ser segregados por não se adequarem aos padrões de normalidade cognitiva, ou seja, padrões de eficiência produtiva.

De acordo com Sasaki (2002), em consequência da Lei nº 5.692/71, que institucionalizou a política de profissionalização do ensino de primeiro e segundo graus, adequando ao modelo de controle pretendido pelo regime militar, foi impulsionada a segregação com a multiplicação das escolas especiais e das classes especiais. A organização deste sistema de ensino para aqueles que não se enquadravam no ritmo produtivo do mercado de trabalho se deu com a criação do centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e, posteriormente, com a estruturação da Secretaria de Estado de Educação e do serviço de Educação de Excepcionais, que passa a denominar-se Departamento de Ensino Especial. A expressão Educação Especial foi se firmando desde o governo de Médici (1969- 1974).

Na comunidade acadêmica, isso se manifestou com a criação, em 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade de São Carlos (UFSCar) e do Curso de Mestrado em educação, em 1979, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Percebemos, em consonância com a divisão social do trabalho, que a preparação de especialistas em nível superior com foco na excepcionalidade proporciona a afirmação da ideia de pessoas normais e pessoas anormais. Logicamente que este fato em si não configura um problema científico já que temos elementos para fazer desta separação campos de estudos, o que apontamos como um problema são os fins para qual tem se destinado estes estudos, que no caso do sistema capitalista a tendência tem sido para que se prevaleça no campo educacional a visão médico-terapêutica das pessoas com deficiência e que continua impregnando a filosofia educacional.

Conforme a análise de Sasaki (2002), a Lei nº 5692 /1971 autorizou que os alunos com deficiências permanecessem à margem do ensino comum. Esta lei foi posteriormente alterada pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, sem, contudo, modificar o artigo referente à Educação Especial. Capítulo I - Do Ensino de 1º e 2º Graus:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL,1882).

Apenas este artigo foi dedicado ao tema e é questionável por incluir como público da Educação Especial os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula. A Lei afirmava ainda que os alunos com distorção idade-série que não possuíssem deficiência intelectual deveriam ser incorporados pela Educação Especial e não pela educação regular, ao mesmo tempo em que,

[...] incorporou portadores de distúrbios de conduta, de linguagem e de aprendizagem, muitas vezes sem qualquer evidência de anormalidade orgânica ou psíquica, constituindo, na sua maioria, os chamados “carentes culturais”, aos quais são imputados déficits cognitivos, emocionais ou de linguagem em razão de meio social carente e pouco estimulador. (BUENO,2011, p. 27).

Constatamos, por meio dessa legislação, que, mais uma vez, houve uma supervalorização daqueles que não apresentam nenhum tipo de imperfeição cognitiva, sensorial ou física em detrimento daqueles que fogem ao padrão cognitivo e enfatiza essa diferenciação pelo uso do termo *tratamento* para os alunos com deficiência intelectual em lugar de atendimento educacional. Essa caracterização e esse tratamento deflagram a construção de um sentido excludente para a pessoa com deficiência.

O coordenador pedagógico, embasado nesta legislação, tende a compreender que a melhor abordagem para estes alunos é a abordagem clínica por meio dos remédios e terapias. Como decorrência, o coordenador tende a interpretar que não está na constituição de sua função promover o avanço educacional dos mesmos. Temos por esse caminho o abandono, a invisibilidade e o esmagamento daqueles que não respondem aos objetivos dessa escola.

Com base em Vigotski (1997), explicamos que visões como essas são uma percepção do cognitivo limitado ao aspecto biológico dos indivíduos, desconsiderando-se as potencialidades que se escondem no aspecto social, na mediação dos seus professores e de todos os outros que convivem com essas pessoas.

A ideia de um mundo interno no indivíduo e da existência de componentes singulares, pessoais, privados, vai tomando força na LDBEN de 96, que apregoa recomendações de flexibilização curricular por via de possíveis adaptações das concepções pedagógicas e práticas educativas a fim de acomodar todos os alunos no contexto escolar inclusivo, até mesmo aqueles com deficiência intelectual traz em seu bojo a supervalorização da subjetividade, característica do neoliberalismo. Justamente por isso essa lei não rompe com o caráter utilitário e pragmático da vida cotidiana.

Duarte (2008) traça um quadro analítico das influências pedagógicas presentes no texto desta Lei, indicando três tendências: a tecnicista (que se adaptou na educação à distância e na educação tecnológica); a pedagogia tradicional (que vem se reformulando nas escolas da elite burguesa e é associada ao construtivismo); e a pedagogia escolanovista (que se multiplicou nas teorias pedagógicas do “aprender a aprender”, que é formada pelo construtivismo, pelo multiculturalismo, pela pedagogia das competências, pela pedagogia de projetos e pelo professor reflexivo).

Esse quadro coincide com a necessária problematização das bases epistemológicas que sustentam as propostas de formação inicial e contínua para o professor e o coordenador que ainda hoje abrangem todo o sistema educacional. As concepções de mundo, de homem e de educação de tais tendências, nos diferentes períodos, vêm moldando os conteúdos e a forma de significar a função dos coordenadores e a relação professor-aluno. Seus princípios pragmatistas reforçam e corroboram os mesmos padrões cognitivos da legislação anterior e das tendências anteriores.

As mudanças políticas sociais, ocorridas a partir da década de 1980 (movimentos sociais que contribuiu com uma série de avanços na legislação brasileira no que diz respeito aos direitos sociais, incluindo a constituição de 1988), legitimaram no Brasil os postulados construtivistas, ramificação da escola nova identificados no humanismo moderno. O construtivismo, com base na psicologia piagetiana, propõe “uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE,2001, p. 38).

Embora o construtivismo insista que existe em suas bases um caráter sociointeracionista, uma vez que acredita apresentar uma visão de relação social entre os indivíduos, ele pode ser compreendido como uma teoria ambientalista de caráter evolucionista e adaptacionista. Isso porque levamos em conta, por exemplo, a própria maneira como são pensados os seus conceitos sobre o desenvolvimento: *esquemas, estruturas, assimilação, acomodação, equilíbrio*. Esses conceitos estão atrelados ao desenvolvimento do nível morfológico da criança, o que significa que o grau de desenvolvimento biológico e cognitivo são implicados e determinantes para que se tenha a aprendizagem.

Assim sendo, compreendemos o construtivismo como uma teoria excludente para as pessoas que não estejam dentro do padrão de normalidade cognitiva estabelecido para os períodos de desenvolvimento, como é o caso das crianças com deficiência intelectual. Desta feita, podemos compreender que o construtivismo vem a ser também uma teoria que se tece afinada às significações pedagógicas das tendências humanistas com base em padrões cognitivos.

Com embasamento nesse desvelamento dos princípios que subjazem ao construtivismo, entendemos que a coordenação pedagógica, ao mediar a formação dos professores na escola com base nesse ideal cognitivo, constrói o sentido de que o aluno com deficiência intelectual é um indivíduo isolado. Dito de outra forma, o desenvolvimento do deficiente não é permeado pelas suas relações sociais e não mantém relação com os múltiplos determinantes que são estabelecidos por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais presentes em um determinado momento histórico.

Por outro lado, o coordenador não tem condições de enxergar essa alienação a que submete o deficiente intelectual. Isso porque a consciência desse coordenador está cerceada e alienada diante das condições materiais e subjetivas que as leis educacionais e as tendências constituem. Sem uma formação que lhe traga condições de analisar o real que condiciona as relações sociais, este profissional naturaliza a relação alijante do deficiente-

sociedade, retirando a perspectiva do desenvolvimento do ser social, do desenvolvimento de suas potencialidades.

As LDBEN, ao legalizar e orientar as tendências pedagógicas Humanistas, forjam as significações sociais da função do coordenador pedagógico em torno da ideia de escola que forma para o desenvolvimento econômico, tanto individual quanto social. Assim, o significado objetivamente produzido da função do coordenador pedagógico está diretamente relacionado com as relações dominantes, mas não é por ele imediatamente percebido. Para que assim fosse, suas significações, teriam que estar assentadas em elaborações sociais, de forma a refletir a natureza real da finalidade de sua função: a humanização dos deficientes intelectuais.

Kuenzer (2002) defende que a produção em série, as especializações e a formação que visaram desenvolver habilidades psicofísicas, necessárias ao modelo de linha de produção do taylorismo e do fordismo, exigiu uma pedagogia cujos valores estivessem a serviço do capital. Assim, no curso de Pedagogia, a formação para a habilitação em supervisão escolar foi imbuída e regulada pela concepção de mundo vigente. Essa concepção foi representada pela tendência tecnicista em que o problema fundamental se traduzia pela pergunta: “como aprender?”.

A relação das tendências pedagógicas e a legislação educacional permitiram ao coordenador, ainda que de forma inconsciente, significar sua função como aquele que apenas reproduz o sistema. Isso porque suas ações pedagógicas estrategicamente garantiram a reprodução do processo histórico de expropriação e controle do trabalhador por via da aceitação de padrões mínimos cognitivos como requisitos de qualificação do trabalhador.

O sentido do seu trabalho como via para a autoprodução através da relação objetivação e apropriação foi sofrendo separação e distanciamento e, ao longo do tempo, essa separação fez com que ele não percebesse quais eram as relações fundamentais aos processos de humanização, colaborando, assim, com o aprofundamento da alienação também do professor quanto a sua.

No Tecnicismo, a importância dada à técnica reduziu ao segundo plano os elementos fundamentais do processo pedagógico, que são professores e alunos, e as questões ligadas ao desenvolvimento cognitivo. Saviani esclarece este contexto tecnicista e faz uma síntese didática dessa organização da Lei:

Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais. O espírito da legislação revela que o ensino técnico e o de segundo grau passariam a ser um só, e, toda escola de ensino propedêutico passaria, também, a ser escola técnica, portanto, criando a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no segundo grau (SAVIANI, 2004a, p. 6).

Parafraseando Saviani, o espírito da legislação revela que o ensino técnico e o de segundo grau passariam a ser um só, e toda escola de ensino propedêutico passaria a ser escola técnica. O Tecnicismo concretizou a separação entre os princípios defendidos pelas tendências humanistas e o homem como recurso humano, na distribuição diferenciada do conhecimento que consagra a permanência de modelos diferenciados de ensino, contribuindo para a diferença entre as classes sociais. Porém, o aluno com deficiência, independentemente de sua classe social, por ter um desempenho cognitivo fora dos padrões de desenvolvimento para o sistema capitalista, não foi contemplado nem no modelo da classe trabalhadora nem no modelo da classe burguesa.

As instituições especializadas ou salas especiais foram e ainda são um modelo defendido por muitos coordenadores pedagógicos para a educação daqueles que apresentam déficit cognitivo, ou seja, apontamos que a defesa desse tipo de ambiente escolar para aqueles que têm deficiência intelectual está incutida no sentido pessoal da exigência de padrão cognitivo que se enquadre no produtivismo do mercado de trabalho deste profissional.

O Humanismo Tradicional e o Tecnicismo constituem-se nas duas tendências que moldaram (humanismo tradicional) e moldam a educação brasileira. Saviani (2007a, p.105) afirma que “[...] as duas grandes tendências pedagógicas nos conduzem a uma verdadeira aporia teórica: ambas se revelam coerentes e plausíveis, mas, aparentemente, se excluem mutuamente”.

Nesse momento desta investigação, é válido apontar que as conjecturas anti-conceituais imbuídas nas legislações diminuem o papel tradicionalmente atribuído aos profissionais. Neste período tecnicista, os profissionais que atuaram na educação tiveram de conhecer a realidade social dos alunos não para fazerem a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para identificar mais assertivamente quais competências a realidade social está exigindo dos alunos. Com isso, aumenta-se a importância dos conhecimentos tácitos dos

alunos, deslocando do âmbito social para o individual a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento.

A noção de desenvolvimento das tendências humanista tradicional e moderna e do tecnicismo leva os coordenares pedagógicos à constituição do sentido de sua função que ameniza as tensões sociais. O motivo para isso seria o próprio processo de racionalização escolar; racionalização que estabelece os direitos, a ética, a moral, o civismo, a responsabilidades sociais e a liberdade de cada um, cabendo ao coordenador, pela formação contínua do professor, reforçar estas questões.

Enfatizamos que as bases epistemológicas das tendências pedagógicas presentes nas legislações educacionais e nos cursos de formação, ora centrada em uma visão filosófica essencialista de homem ora em uma visão existencialista do homem, ora nos conteúdos transmitidos pelo professor ao aluno, na memorização, outra hora centrada na técnica e metodologias de ensino. Porém em ambas os procedimentos, os conteúdos, a relação professor-aluno são descolados da realidade social. O ensino é caracterizado como “humanístico”, de cultura geral, em que o aluno deve buscar sua realização pessoal por meio de sua dedicação aos estudos. Nessa perspectiva, a hegemonia social, econômica, política e cultural não deve ser alterada, mas, apreendida pelo sujeito como condições naturais. Há um processo de naturalização das relações sociais.

Apresentam-se fundamentadas numa concepção teórico-metodológica de ser humano marcada pelo biológico, contudo, no caso do deficiente reforçou-se historicamente a ideia de que esse público não se enquadra socialmente, já que seu nível cognitivo não faz parte da “harmonia social do mercado de trabalho”, de forma que por meio da legislação (LDBEN 4024/61 E 5692/71), garantiu-se sua exclusão pelo campo educacional e do mundo do trabalho.

Ainda que nas últimas décadas seja invocada, em contexto escolar, a reflexão como necessário atributo para caracterizar os trabalhadores da educação, pois se tem nela o instrumento fundamental do desenvolvimento do pensamento e da ação, contraditoriamente, percebe-se que o mais importante e urgente é o preparo dos professores e alunos para atuarem nas aceleradas mudanças sociais, características do mundo atual (racionalidade técnica instrumental e racionalidade prática).

Desvelamos, com isso, como ocorre a naturalidade em torno do isolamento da deficiência e da impossibilidade de todos terem acesso à riqueza social. Parafrazeando Saviani (2007b), a função do coordenador é uma função precipuamente política e não técnica, isto é, mesmo quando a função do coordenador se apresenta sob a roupagem da técnica, ela está cumprindo, basicamente, um papel político. Este aspecto tem, como característica própria, duplo sentido, em que simultaneamente o fenômeno indica e oculta a essência da realidade a que corresponde. É assim que este profissional se apropria do real, geralmente, de modo parcial. Estas têm sido, segundo nossa análise, as relações que o coordenador pedagógico mantém com suas próprias objetivações.

#### 4. CONCLUSÕES.

Iniciamos considerando que a educação, hoje, é sempre educação determinada por uma dialética de humanização e alienação da consciência. Dessa forma, na perspectiva de uma educação humanizadora a atividade pedagógica do coordenador pedagógico, que é um trabalho educativo, deve ser compreendida como um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim humanizador.

No entanto, neste trabalho, estudamos e demonstramos como as significações e sentidos da função de coordenador pedagógico da escola são constituídas a partir de concepções ideológicas estabelecidas pelas Leis educacionais e as tendências pedagógicas. Ambas direcionam os ajustes do campo educativo às exigências do capital e das demandas mercadológicas. Tal legalidade é marcada por mudanças e por continuidades e descontinuidades que provocam transformações, porém o controle e fiscalização nunca deixou de fazer parte dos motivos desta função, seja como inspetor, supervisor ou coordenador pedagógico.

A construção desta função tem se mostrado ser um processo multiplamente determinado, dinâmico e velado. A constatação desta verdade só foi possível de ser apreendida por inúmeras aproximações e desvelamentos das tendências pedagógicas e a legislação educacional que sustentam a função e a formação inicial e contínua do coordenador pedagógico.

E no que se refere às pessoas com deficiência intelectual, as relações sociais do coordenador pedagógico é permeada pela produção histórica e social em torno da improdutividade das pessoas com deficiência intelectual e impulsionada pela linguagem excludente e preconceituosa que verificamos nos textos das LDBEN e na filosofia educacional das tendências pedagógicas Humanistas, já que estas prescrevem, camufladamente, a desqualificação de uma situação humana. A linguagem de ambas em torno das pessoas com deficiência intelectual sempre assumiu o papel de mantenedora do status daquilo que é considerado eficiente ou deficiente.

É preciso sempre dizer que a linguagem representa o pensamento de um dado momento histórico e reflete o nível de desenvolvimento das discussões éticas e morais deste momento, então se faz importante dizer que não estamos analisando apenas a linguagem dos momentos históricos em que ela se fez presente tendo o olhar de hoje e a interpretação admitida atualmente, mas o que queremos apontar é a concepção que se

enraíza entorno das pessoa com deficiência intelectual ,mesmo diante das mudanças das nomenclaturas , e que vem sendo produzida historicamente .

A materialidade da legislação educacional se dá em razão de que as leis, em sua teleologia (finalidade) direcionada à manutenção do *status quo* e sua metodologia baseada e reforçada por uma força material ideológica apoiada na autoafirmação de legitimidade (empreendida pelas instituições que dão realidade e sustentação a tais comandos legais) e no consenso hegemônico que leva ao acatamento majoritário, generalizado, de suas prescrições (BARROS; AMARAL ,2013, P.14).

Do ponto de vista psicológico, os significados do texto da Lei consistem na unidade do pensamento e da palavra, são conceitos, generalizações. Ou, como afirma Leontiev (1978, p. 94), “[...] o significado é a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade [...]; é a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida”. Assim os textos legais de onde emanam as normas sociais de acatamento obrigatório inseridas no contexto geral dos conflitos da sociedade de classes, constituem discursos.

Os discursos significados geram os sentidos, dimensão subjetiva da realidade, produzindo sobre a função coordenadora a materialidade da construção histórica desta função, ou seja, sua função resulta da síntese dialética de todos os discursos legais e das tendências pedagógicas Humanistas adquirido no decurso da formação para sua atuação.

O que vimos nesse decurso foram significados pautados e construídos por processos de apropriação e objetivação alienados e alienantes pelas relações sociais de dominação, por meio de processo subjetivo de afirmação da própria vida em que a particularidade se revela, como consequência, também alienada.

Com base nos estudos realizados para escrita desta dissertação, podemos, enfim, concluir que as orientações implícitas nas tendências pedagógicas reiteradas pelo discurso da legislação educacional para a função do coordenador pedagógico não têm permitido que o mesmo medeie a formação contínua do professor de modo que este desenvolva uma prática pedagógica cuja intencionalidade tenha como meta o acesso dos conteúdos curriculares possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno com deficiência intelectual. De tal modo, os sentidos produzidos pelo coordenador e, por consequência, pelo professor mediado pelo primeiro não coincidem com o significado da educação como humanizadora.

Os significados sociais e econômicos produzidos pelas tendências pedagógicas em formação inicial e contínua possibilitaram a divisão hierárquica da função do coordenador pedagógico (ora aquele que pensa o conhecimento ora aquele que executa o conhecimento e nunca aquele que pensa executa ativamente em todo o processo). Essa divisão tem duplo caráter: negativo e positivo, ou seja, apresenta limite e possibilidade

Apresenta limite, quando sua atividade passa a se estabelecer em uma função cujo sentido subjetivo não coincide com o significado concreto e social desta atividade que é o trabalho educativo. Isso significa que, como um trabalhador nas condições da sociedade capitalista, este profissional acaba não percebendo que o significado social da sua função careceria ser a ação formadora de consciência crítica dos professores (meio objetual no qual o coordenador pedagógico está inserido), mediatizada pelo compromisso com o processo de humanização dos os alunos, incluindo os que têm deficiência intelectual.

E sua possibilidade está no fato de que, como meio de atividade, sua função constitui a riqueza real do aspecto técnico da vida do professor (o conhecimento). Em outras palavras, do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica, o produto objetivo da função que realiza o coordenador pedagógico é acessível aos professores durante o processo de formação contínua na escola, a produção de objetivações de generalizações humanas, por meio de aprimoramento cultural, provocando nos professores a compreensão da historicidade dos alunos, para intervir e não somente reproduzir o que já está determinado, contribuindo dessa forma para superação dos fatores de alienação em torno da deficiência. Desse modo, o coordenador teria a possibilidade de desenvolvimento integral dos alunos com ou sem deficiência intelectual.

Defendemos a luta pela escola que possibilite a inclusão pedagógica do aluno com deficiência intelectual. Esta luta passa pelo reconhecimento de que a educação escolar pode e deve contribuir significativamente para o desenvolvimento de consciências críticas. A consciência crítica é a forma superior de reflexo da realidade objetiva, que se realiza com base em um conjunto de processos psíquicos necessários para a análise e compreensão do mundo e está, portanto, estreita e dialeticamente vinculada à linguagem. Ainda que a linguagem não seja seu demiurgo, como disse Vygotsky, sua origem está nas relações sociais.

De tal modo, a linguagem, os significados para o que seja o trabalho do coordenador pedagógico na legislação educacional que determinam os caminhos da sua função e das tendências pedagógicas presentes na sua formação devem estar pautados na concepção do

trabalho educativo como premissa de humanização e superação das relações sociais alienantes.

É desta forma que o motivo da função formadora do coordenador pedagógico passaria a girar em torno da transformação consciente da prática pedagógica do professor a partir da compreensão do papel humanizador da educação, ou seja, do comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos com ou sem deficiência intelectual, nas suas máximas potencialidades. Este caminho passa pela apropriação consciente do significado de sua prática profissional.

Na contramão da alienação, propomos neste trabalho de dissertação que a ação mediadora do coordenador pedagógico na formação contínua dos professores esteja assentada no entendimento humanizador do trabalho educativo, pois só assim será uma atividade que encontrará a relação direta do conteúdo da ação (Conhecimentos teóricos com base na Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural) com suas necessidades.

Para Saviani (2011, p.13), “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Ibidem, p. 15).

Aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados desde o primeiro dia de vida do sujeito e são processos essencialmente sociais (ocorridos na interação com adultos e companheiros mais experientes, mediados pela linguagem). As funções psicológicas superiores, construídas na cultura pela apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados vão requerer uma Contribuição essencial, do trabalho pedagógico, já que seu desenvolvimento vai depender da intervenção intencional do professor. **Este processo é o mesmo para qualquer pessoa, qualquer nível cognitivo, qualquer padrão de desenvolvimento biológico.**

Por isso, é válido frisar que, **dependendo do teor teórico do currículo e da forma didática como ele é conduzido, ao se apropriar dos conteúdos curriculares, o aluno, incluindo o que possui a deficiência intelectual, pode desenvolver sua capacidade intelectual e humanizar-se, ao apropriar-se da cultura já elaborada historicamente.** Nossa escola brasileira atual apresenta uma proposta educacional inclusivista. É na dimensão dessa escola e dessa educação que a criança entra em contato com os conhecimentos sistematizados e construídos historicamente pela humanidade, isto é, por meio das atividades

e conteúdos escolares que o acesso e apropriação da cultura decorrerão, impulsionando o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

Em razão disso, enfatizamos a discussão de Saviani (2011) quando expõe que especificidade da educação está ligada à compreensão da natureza humana por meio da transmissão dos conteúdos historicamente acumulados de forma adequada. Um problema central para a educação, que deve constituir objeto da educação, segundo o autor, é a identificação do quê (seleção dos conhecimentos) e como (forma) ensinar. Logo,

[...] os diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2011, p. 7).

Professor e coordenador são especialistas com diferentes ações, mas com reflexões e objetivos convergentes. Dessa maneira, cabe ao coordenador possibilitar que o professor adquira saberes específicos para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em sala de aula. Para tanto, o coordenador deve acompanhar esses processos em atitude de colaboração com o professor propondo e coordenando atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores. Ao contrário, o coordenador pedagógico encontra-se em permanente processo de constituição e reconstituição por meio de ação, posicionamentos, tomada de decisões e criação constante da prática pedagógica. Dessa forma, a função do coordenador pedagógico traz em sua capacidade uma complexidade que, às vezes, o difere de outras funções no entorno da escola.

Na perspectiva da *educação para todos* os grupos de alunos se caracterizam pela diversidade, as interações são múltiplas devendo assim considerar que essa complexidade assume níveis muito mais elevados e precisa ser considerada quando se discute sobre o trabalho pedagógico. Como já relatamos, entender tal dinâmica perpassa o fato de considerar que, como um sistema complexo, a coordenação pedagógica possui duas esferas de constituição permanentes: a individual a qual gera os sentidos (representada pelas concepções, ações, valores de cada individual) e a social que gera significados (representada pelas produções coletivas) os quais se constituem de forma recíproca ao mesmo tempo que cada uma está constituída pela outra.

São os significados sociais e o sentido pessoal que irão mediar a hierarquia dos motivos das atividades do coordenador pedagógico, formando o núcleo motivacional da sua personalidade. Na estrutura motivacional da personalidade, o sentido e significado vão adquirir várias relações de acordo com a realidade podem ocorrer proposição de novos sentidos a partir do significado existente (sendo resignificada) e ainda, a ruptura ou alienação entre sentido e significado (MARTINS, 2001).

As ideias demonstradas ao longo desse estudo nos remetem ao entendimento de que o homem representa uma opção ativa na produção de sua trajetória, em um movimento que implica posicionamento, intencionalidade, bem como constante reflexão crítica da realidade em que está inserido, ao homem não é conferido o papel de expectador, este dinamiza suas ações criando, recriando, decidindo.

Porém, é importante salientar que para aquém desta análise crítica, afirmamos que, indiscutivelmente, a educação que se quer inclusiva não deixa de ser um avanço na organização do segmento das pessoas com deficiência intelectual como sujeitos ativos de direitos. Quanto mais ampliam-se as relações e as mediações sociais que as pessoas com deficiência intelectual estabelecem com as pessoas sem deficiência, mais as atitudes e os comportamentos da sociedade mudam em relação à compreensão sobre as possibilidades e os limites das potencialidades dessas pessoas.

A Educação Inclusiva possibilita que a medida em que as pessoas com deficiência intelectual forem aceitas nas suas potencialidades a ponto de serem envolvidos no processo educacional, por sua vez, elas irão galgando níveis elevados, chegando até o ensino superior, e nesse momento elas poderão já não ser vistas apenas sob a ótica da solidariedade, quando o sentimento de piedade e de compaixão se transforma num sentimento de admiração pelo esforço e pela dedicação.

A pessoa com deficiência intelectual que vai para a Universidade pode provocar uma mudança de relação e, podemos estender isso, à sua inserção no trabalho. O significado e a importância do trabalho na formação da personalidade da pessoa com deficiência intelectual e sua representação perante a sociedade é uma mediação capaz de modificar relações sociais e as percepções que as pessoas possuem dos seus semelhantes com deficiência.

Não está aqui em questão, neste momento, a dimensão predominantemente alienante que o trabalho ocupa nas relações sociais de exploração capitalista, situação já discutida neste trabalho. O que importa destacar e questionar aqui é que o fato de as pessoas com deficiência intelectual serem compreendidas para além da percepção que impregna a consciência social

(de que elas são inválidas para o trabalho). Se, isso acontecer por via do seu processo educacional, pode abrir possibilidade do estabelecimento de relações e de mediações sociais em estágio qualitativamente diferente.

Não é raro se ouvir expressões como: – Mas, as pessoas com deficiência estarão lutando para serem exploradas? – Lutar pelo direito ao trabalho mesmo sabendo que, nas relações sociais de produção capitalista, ele se constitui numa forma de exploração e de degradação humana, não é o mesmo que aceitar e concordar passivamente com essas relações sociais? O fato concreto é que, nas atuais condições históricas de existência da classe trabalhadora, o trabalho explorado imposto pelos donos do capital se constitui na única forma de as pessoas que pertencem à classe trabalhadora (com ou sem deficiência) conseguirem os bens (as mercadorias) que são absolutamente indispensáveis na conservação dos homens vivos.

Mesmo nesta forma tão desumanizada e contraditória, o ideal humanista do livre desenvolvimento individual, com a Educação Inclusiva, estaria mais próximo do que jamais esteve em qualquer fase anterior da história das pessoas com deficiência. Assim, produzir a sua própria existência através do seu próprio trabalho, contribuir com a formação da riqueza social, estar filiadas a sindicatos e poder participar de uma greve da categoria na condição de trabalhadores explorados, são atividades sociais educativas importantes que podem contribuir para a formação da consciência de classe das pessoas com deficiência intelectual que estariam trabalhando.

Entendemos que os sindicatos de trabalhadores e as associações constituídas e dirigidas pelas pessoas com deficiência também podem ser escolas de formação de classe que reúne trabalhadores dispersos, realizando um trabalho prévio de transformação destes trabalhadores em classe, não mediante instrução livresca, mas graças à educação que se aprende no combate de classe. Por isso, sair de casa, com chuva ou com sol, no frio ou no calor, pegar um ônibus lotado e, na mesma situação e condição dos demais trabalhadores, enfrentar os problemas familiares, os problemas sociais e os processos de competição nos locais de trabalho que são comuns e afetam indistintamente toda a classe trabalhadora, isto possibilita que a pessoa com deficiência intelectual deixe de se considerar e de ser socialmente acatada apenas como uma pessoa com deficiência intelectual.

Compreendemos que a consciência social passa a integrar a consciência individual quando os indivíduos internalizam uma série de elementos que constituem os fenômenos sociais. Sabemos, segundo o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-

Cultural que ao nascer, a existência desse complexo de significações já está dado na materialidade, e a apropriação desses elementos vai depender do sentido que os mesmos possuem para os indivíduos e isso não é diferente para quem tem a deficiência intelectual.

Dessa forma, reconhecemos que o coordenador pedagógico tem possibilidades reais de intencionalizar o desenvolvimento do pensamento inventivo permitindo aos professores avançar na compreensão da realidade. Este processo que busca compreender o movimento da realidade, de analisar, de questionar, permite alcançar graus mais avançados, e também dá a possibilidade de internalizar novos conhecimentos.

Defendemos ainda, com base em Tonet (2005) que a teoria marxiana aponta para uma possibilidade real da erradicação do capital e não o controle dele. Por isso, uma atividade educativa que pretenda contribuir para formar indivíduos comprometidos com a construção de uma sociedade em que a formação integral seja possível requer o resgate da teoria marxiana, que é revolucionária. É revolucionária por incentivar as pessoas a participar ativamente das lutas sociais que estejam articuladas com a transformação radical da sociedade e não apenas com a cidadania. Entendemos que nessa direção se faz necessário que ação prática do coordenador pedagógico seja uma atividade consciente para assim se tornar força material.

Visualizamos que a atividade consciente em relação ao aluno com deficiência é aquela atividade em que o coordenador pedagógico dirige intencionalmente a formação contínua dos professores para que possam promover o desenvolvimento das funções psíquicas (construídas e desenvolvidas por meio da atividade educativa) tipicamente humanas nos alunos com deficiência intelectual. E que deve se caracterizar pela relação que existe entre as significações sociais e o sentido pessoal que têm para o coordenador pedagógico as ações da sua função (atividade de ensinar) para participar da produção das objetivações na perspectiva da genericidade.

Assim sua ação seria mediar atividades de estudo (formação contínua), que só tem sentido se sua essência for buscada na totalidade da qual faz parte. O conteúdo desta ação seria os conhecimentos teóricos metodológico com base na Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. Advindos da necessidade que o coordenador deve ter de que o professor ofereça através do currículo os instrumentos culturais necessários aos alunos para a apropriação da cultura, que está nas relações sociais e no modo de produção de vida. E o motivo dessa atividade seria o de promover o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas dos alunos com ou sem deficiência intelectual, ou pelo menos, a superação das

alienações (ou parte delas) produzidas pelo professor pela falta de significado de sua prática profissional advinda da falta de reflexão de como o aluno com deficiência intelectual está imerso dentro de uma cultura e de um universo político e intencional.

O significado social passaria pela intencionalidade de proporcionar ao professor e ao aluno conhecimento e auto realização tendo na escola um espaço formativo, no que se refere ao todo, ao social, ao coletivo, ou seja, proporcionar a prática social emancipatória, no sentido de interpelar o quê, para quê, para quem se educa e como se exerce à docência. E o sentido pessoal seria o de Promover para todos os alunos condições de desenvolvimento psíquico e intelectual em processo de educação.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, Neide de, Michelle Fernandes Lima. Resenha do livro: DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. Especial, p.308-310, mai.2009.

ALVES, Giovanni. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório** O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. Revista Estudos do Trabalho, Ano, v. 5, 2010.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez/Unicamp, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. SP: Moderna, 2010.

ARROYO, Miguel G, Diniz, M. L.; Garcia, D. F.; Oliveira, Z. F. de; Viana, F. M. **Subsídios para a "práxis educativa" da supervisão educacional**. In: C. R. Brandão (Ed.). O educador: vida e morte, Rio de Janeiro: Graal.1992.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria Geral Parlamentar. Decreto nº 7510, de 1976. São Paulo, SP, 1976.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios**. In: NETO, Antonio Cabral et al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

BANCO MUNDIAL, secretaria especial de direitos humanos – conselho nacional dos direitos da pessoa portadora de deficiência e coordenadoria nacional para a integração de pessoa portadora de deficiência. **Apostila Aliança para um Desenvolvimento Inclusivo**. Brasília, Brasil, 2004.

BARROS, André Luís Almeida, Antonio Castro Amaral. **À interpretação dogmática dos textos legais na sociedade de classes: os fundamentos materiais da hermenêutica jurídica**. Refletindo o Direito 1.1 ,2013.

BISSOLI, Carmem Silvia da Silva. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9394/96 Fixa de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9394/96 Fixa de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: Parecer CNE/CP n. 5, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei n. ° 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e Funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei Nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC /SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus**. Brasília: Senado, 1971.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRZEZINSKI Iria Carneiro. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 8 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A Educação Especial na Sociedade Moderna**. In. A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDC, 2004.

\_\_\_\_\_, José Geraldo Silveira **EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA Questões conceituais e de atualidade**, são Paulo, educ,2011.

CARVALHO, E. e Maciel, D. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. In: **Temas em Psicologia da SBP**, Vol. 11, n.º 2. 2003.

COSTAS, F. A. T. **O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1ª série do ensino fundamental**. 292f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DA SILVA, Viana Maria Amélia; Márcia Rafaella Graciliano. **O papel do coordenador pedagógico no processo de inclusão dos alunos com surdez.** Encontro alagoano de Educação Inclusiva, v. 1, n. 1, 2016.

DALRI, J.; RODRIGUES, A. M.; MATTOS, C. R. **A atividade de aprendizagem, a internalização e a formação de conceitos no ensino de física.** In: XVII SNEF – Simpósio Nacional de Ensino de Física, São Luís, 2007.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica.** São Paulo: Cortez, 2004.

DELLAGNEZZE, René. **O estado de bem-estar social, o estado neoliberal e a globalização no século XXI. Parte II - O estado contemporâneo.** In: Âmbito Jurídico. Rio Grande, XV, n. 107, dez 2012.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev. **Cadernos Cedes, Campinas**, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

DUARTE, Newton (Org.), **Sobre o construtivismo.** Campinas, Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_, Newton. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3 edições, SÃO Paulo: Autores Associados 2013.

\_\_\_\_\_, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001 2001.

\_\_\_\_\_, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação:** o ser humano na psicologia de AN Leontiev. In: Caderno Cedes, v. 24, n. 62, 2004.

\_\_\_\_\_, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, Autores Associados, 2008.

EIDT, Nádia Mara; DUARTE, Newton. **Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar.** Psicologia da Educação, n. 24, 2007.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In ANTUNES, Ricardo (Org.). A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 1 ed. São Paulo: Centauro Editora, 2002.

FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão:** crise do capital e a metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão, crítica neoliberalismo em educação.** 15 ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_, G. **A produtividade da escola improdutivo: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**, 9 edições, SP: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_, G. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 85, p. 1095-1124, dezembro, 2003.

GALLAGHER, J. J. Planejamento da Educação Especial no Brasil. In: PIRES, N. **Educação Especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

GENTILI, Pablo. **Três Teses Sobre a Relação Trabalho e educação em Tempos Neoliberais**. IN LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas. Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GHIRALDELLI, JR. **História da Educação**. 2. ed. (coleção magistério 2 graus. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GUSSON, Aguiar, L. (2006). **A visão do coordenador pedagógico sobre sua atuação no processo de inclusão de alunos com deficiência**. São Paulo, 2006. [Dissertação - Mestrado - Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie].

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

HORTA, José Silvério Baía. **O Conselho Federal de Educação e o planejamento educacional no Brasil**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2007.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JIMENEZ, S. V. e MENDES SEGUNDO, M. das D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. In: **Cadernos de Educação**. Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação. nº 28 jan./jun. 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 edições. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires, Ed. Ciências del Hombre, 1978.

\_\_\_\_\_, A.N. Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13ª ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. E. Toschi. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. Cortez Editora, 2003.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 26 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LIMA, S. P; RODRIGUEZ, M.V. Políticas Educacionais e Equidade: Revendo conceitos. **Revista Contrapontos**, 2008a.

LIMA, Elma Correa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 10ed. Campinas: Papirus, 2010b.

LUKCACS, Gyorgy. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. In: Temas de Ciências Humanas. São Paulo, n.4, 1978.

\_\_\_\_\_, Gyorgy. **A decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica**. In: PAULO NETO, J. - Lukács. Coleção Grandes Cientistas Sociais; São Paulo: Ática; 1992.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada – Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIRA, Eleide Gomes Teixeira Torres. **A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso**. Natal, RN, 2012.

MARKUS, Gyorgy. **Marxismo y “Antropologia”**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARINHO, Bruna Ramos. **A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana**, Marília. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

MARINO, Filho, **As relações de poder e dominação no processo educativo**. (Mestrado em Educação) e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão educacional: possibilidades e limites**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MEDINA, Atonia da Silva. **Supervisão escolar, da ação exercida à ação repensada**. Porto alegre: AGE, 2002.

MARX, KARL, Engels. **Manifesto do partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

\_\_\_\_\_, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 24. ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARTINS, Ligia Márcia; ARCE, Alessandra Arce. **Educação infantil e o ensino fundamental de nove anos**. In. ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_, Ligia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2 edições, 2015.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. (Tradução de Isa Tavares). São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_, I. **Para além do capital**. (Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa). Campinas, São Paulo: Boitempo, 2005a.

\_\_\_\_\_, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005b.

NASCIMENTO, A., SILVA, A. F. e ALGEBAILLE, M. E. B. Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, L. M.W. (Org.). **O empresariamento da educação. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. O PABAE e a Supervisão Escolar. In: RANGEL, Mary; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Nove Olhares sobre a O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2014.

PLACCO. ALMEIDA, Laurinda R. (Org.). RAMALHO, José. R. Trabalho, na Sociedade Contemporânea. In: MORAES, Amaury C. (Coord.). **Sociologia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

RANGEL, Mary, Nove olhares sobre a supervisão (16ª. ed.). São Paulo: Papirus.2014

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTANA, Ângela. A reforma do estado no Brasil: estratégias e resultados. In: **VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de Administración Pública**. Lisboa, Portugal. 2002.

SANTOS, Deribaldo. **A Problemática Histórica do Dualismo Educacional**: de Nilo Peçanha a Jarbas Passarinho. EFPD 2005- Encontro regional sobre Formação e Práticas Docentes- Fortaleza, UECE, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13 edições, São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea). 2000.

\_\_\_\_\_, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: TRIGUEIRO, D.M. (org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: Saviani, Dermeval et al. **O legado educacional do Século XX**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004a.

\_\_\_\_\_, Dermeval. Por uma outra política educacional. In. SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004b.

\_\_\_\_\_, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org.) **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

\_\_\_\_\_, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 130, p.99-134, jan. /abr. 2007a.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **Escola e democracia**, edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2ª edição, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. In: **Revista nacional de Reabilitação**. São Paulo, ano 5, número 24, jan. /fev.2002.

\_\_\_\_\_, Romeu Kazumi. Como **chamar as pessoas que têm deficiência?** In: **Revista da Sociedade Brasileira de Ostmizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2003. Texto atualizado em 2009.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. **Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental.** Educar em Revista, Curitiba, n. 28, 2006.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada.** (A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje). São Paulo: CEDAS, 1987.

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** Pedagogia da essência e a Pedagogia da existência. 3. Ed. Lisboa: Horizonte, 1984.

**Supervisão.** 16 ed. Campinas: Papirus, 2013.

TONET, Ivo. **Educação e concepções de sociedade.** **Revista Universidade e Sociedade.** Brasília, DF. v. 9, nº19, 1999.

\_\_\_\_\_, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2005.

TRINDADE, Gestine Cássia. **Sociedade e educação escolar:** o debate das teorias pedagógicas contemporâneas, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

UNESCO. **A educação no mundo. Vol. I. O ensino de primeiro e segundo graus. Seleção de textos extraídos da obra L'éducation dans le monde.** (Tradução de: GUEDES. Hilda de Almeida.) V. 3, 1963. São Paulo: Saraiva: Ed. da Universidade de São Paulo, 1990.

URBANETZ, Sandra Terezinha; SILVA, Simone Zampier da. **Orientação e supervisão escolar:** caminhos e perspectivas. Curitiba: Ibpx, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia das práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2.Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. V – Fundamentos de Defectología.** (Trad. Júlio Guillermo Blank). Madrid: Visor. 1997.

\_\_\_\_\_, L. S. “História Del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores”. In: **Obras Escogidas**, Tomo III, Madri: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_, L. S. **A formação social da mente.** 7ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil da rede municipal de educação de Florianópolis:** marcas de uma experiência democrática.

Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2008.

WARDE, Mirian Jorge. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar N. et al. **Educação e transição democrática**. 6 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.