

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA PROCESSOS INCLUSIVOS NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Sônia Carla Gravena Cândido da Silva¹

 <https://orcid.org/0000-0001-9961-1490>

Dioneia Foschiani Helber²

 <https://orcid.org/0000-0002-7441-3460>

Suely Amaral Mello³

 <https://orcid.org/0000-0002-2642-1669>

Resumo: O texto traz reflexões sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para processos inclusivos no ensino profissionalizante no Brasil. Com um resgate histórico sobre a educação profissional no país, o texto discorre sobre qual o papel do ensino profissionalizante no atual cenário educacional, e a quem essa educação se encontra voltada. A natureza do texto é de revisão de literatura e pondera sobre as necessidades de processos inclusivos por meios legais e humanos, até aportar na Teoria Histórico-Cultural, trazendo as contribuições Vigostsky, Leontiev e Davidov, apontando caminhos possíveis para uma educação inclusiva nesse resgate histórico, teórico e bibliográfico, que assinalam necessidades de aprofundamento de estudo e aproximações entre as temáticas.

Palavras-chave: Ensino Profissionalizante; Teoria Histórico-Cultural; Processos Inclusivos.



¹ Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Marília. E-mail: soniacarla22@gmail.com.

² Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Marília. Professora Titular do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. E-mail: dioneia.foschiani@ifro.edu.br.

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília - UNESP. E-mail: suepedro@terra.com.br.

HISTORICAL-CULTURAL THEORY: CONTRIBUTIONS TO INCLUSIVE PROCESSES IN PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract: The text reflects on the contributions of the Historical-Cultural Theory to inclusive processes in professional teaching in Brazil. With a historical review of professional education in the country, the text discusses what is the role of professional teaching in the current educational scenario, and to whom this education is directed. The nature of the text is literature review and ponders on the necessities of inclusive processes by legal and human means, until arriving at the Historical-Cultural Theory, bringing the contributions Vigostsky, Leontiev and Davidov, pointing possible ways for an inclusive education in this historical rescue, theoretical and bibliographic, which indicate the need for further study and approximations between the themes.

Keywords: Professional Education; Historical-Cultural Theory; Inclusive Processes.

TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUCIONES A LOS PROCESOS INCLUSIVOS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Resumen: El texto trae reflexiones sobre las contribuciones de la teoría histórico-cultural a los procesos inclusivos en la educación profesional en Brasil. Con una revisión histórica de la educación profesional en el país, el texto analiza el papel de la educación vocacional en el escenario educativo actual, y a quién se dirige esta educación. La naturaleza del texto es revisar la literatura y reflexionar sobre las necesidades de los procesos inclusivos por medios legales y humanos, hasta que contribuya a la teoría histórico-cultural, aportando contribuciones de Vigostsky, Leontiev y Davidov, señalando posibles formas de una educación inclusiva en este rescate histórico, teóricos y bibliográficos, que indican las necesidades de estudio adicional y aproximaciones entre los temas.

Palabras clave: Educación vocacional; Teoría histórico-cultural; Procesos inclusivos.

Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares percorreu um importante caminho de espaço e de debates, nos últimos anos, quando falamos em questões legais. Embora a discussão seja fundamental, é necessário buscar meios de efetivação dessas leis em todos os espaços educacionais. No ensino profissional não é diferente. Os alunos com deficiência começam a procurar escolas profissionais de variados tipos, objetivando alcançar espaços de formação profissional, e com tal demanda, como tais instituições de ensino tem se

preparado para recebê-los e atendê-los? Existem processos que permitem verdadeiramente essa inclusão?

A partir de estudos inicialmente do autor russo Vygotski, e posteriormente seus colaboradores e continuadores Leontiev, Davidov, dentre outros, a Teoria Histórico-Cultural (THC) se apresenta com o pressuposto de que o homem é um ser social, e como tal resulta das relações que estabelece com os outros homens no meio social, ao longo de sua trajetória. Logo, seu desenvolvimento depende das relações que este estabelece. Nessa visão de desenvolvimento humano, permeado por relações, Vygotski desenvolve conceitos que fazem alusão à defectologia e aponta caminhos mais qualitativos para o ensino das crianças com deficiência, afastando-se de aspectos meramente biológicos da deficiência.

Sendo assim, o presente texto, de revisão de literatura, tem por objetivo provocar reflexões sobre a THC e apresentar seus elementos basilares, bem como suas principais contribuições para a proposição de processos inclusivos em escolas de ensino profissionalizante.

Trata-se de um resgate bibliográfico em que serão abordados três pontos principais, que remetem ao objeto de análise e à teoria apresentada, a saber: a) ensino profissionalizante; b) processos inclusivos; c) Teoria Histórico-Cultural. Em síntese, pretende-se apresentar as principais contribuições da Teoria em voga para a Educação Inclusiva em escolas regulares de ensino profissionalizante.

Ensino Profissionalizante: dos primórdios até os dias atuais

Falar em processos inclusivos em escolas de ensino profissionalizante requer reflexões sobre o fazer escolar, sobre a exclusão, sobre a estrutura escolar e seus desafios. Para tanto, conhecer a origem dessas escolas é relevante para compreender sua função social.

As escolas profissionalizantes surgiram na Europa para dar ocupação aos filhos dos pobres, combinando uma disciplina de trabalho severa e doutrinação religiosa.

Essa origem, conforme aponta Mészáros (2008), remete ao *Memorandum on the reform of the poor Law* de John Locke, que argumentava sobre a necessidade de as escolas profissionalizantes serem instaladas em todas as paróquias, para os filhos de trabalhadores, e combinar essa mesma disciplina de trabalho com doutrinação religiosa.

No Brasil, a Educação Profissional teve início como modelo assistencialista ainda durante a colônia. Conforme aponta Fonseca (1961), esse modelo destinava-se a atender às camadas menos privilegiadas da sociedade brasileira, ofertando conhecimentos técnicos para ofícios como alfaiataria, carpintaria, sapataria e outros. O ensino propedêutico, com caráter mais filosófico, reflexivo e de cunho acadêmico, ficava restrito à elite, todavia, essas escolas eram privadas.

Apenas em meados do século XX, é que o Estado, com receio da falta de operários para o crescente processo de industrialização do país, assumiu a Educação Profissional e criou escolas de artes e ofícios. O Presidente⁴ do estado do Rio de Janeiro iniciou o processo de instalação de escolas técnicas no Brasil em 1906 com quatro escolas no estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, quando assumiu a presidência do Brasil, em 1909, criou dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices” em diferentes unidades federativas, por meio do Decreto 7666/1909.

Argumentava-se, nesse período, que o Ensino Técnico para as classes proletárias era necessário, não só para “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual”, como também para “afastar da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Com o passar dos anos, a escola e a Educação Profissional adaptaram-se, modificando seus objetos e formas de trabalho. No entanto, a lógica do padrão burguês de preparação para o mercado e para a produção e manutenção do capital permaneceu viva em muitos processos, o que alimentou a dificuldade de implantação de processos inclusivos que pudessem concretizar a tão almejada educação para todos.

⁴ Nome dados aos governadores dos estados.

Nessa perspectiva, Mészáros (2002) descreve um sistema capitalista que agrega uma “destruição criativa e produção destrutiva”, que conduz processos e dinâmicas de competitividade, avanços científicos e técnicos nos processos produtivos, aliado à cultura do desperdício por meio da obsolescência planejada. Diante disso, há que se questionar: de que forma um sistema que vem assumindo proporções absurdas de desperdícios, de necessidades supérfluas, com alta competitividade e acesso a poucos, poderia pensar em uma educação inclusiva, acessível a todos, independente da força produtiva de seus educandos?

Frigotto (2009) esclarece que esse processo penetra no ambiente educacional, e que para se adaptar a tal sistema econômico e caber nessa sociedade, não apenas a força física interessa, pois para ser empregável e estar inserida, a escola desenvolve uma ideologia de competência de empregabilidade. Nas palavras do autor,

as competências a serem desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador o máximo produtivo. [...] De resto, o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e de permanecer com garantia de emprego apenas enquanto funcional ao seu empregador. Uma pedagogia que apaga a memória de organização, de coletividade e também de direito ao trabalho. Como consequência, encobre as relações de poder e de classe na produção da desigualdade social e instaura o senso comum da ideologia do capital humano e da pedagogia das competências, que colocam a educação e a qualificação como saída ao desemprego ou subemprego e à pobreza. Tanto a ideologia do capital humano quanto a da pedagogia das competências encobrem o fato de que os pobres, desempregados ou subempregados têm pouca e precária escolaridade por sua condição de classe explorada (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

Portanto, ainda hoje o ensino profissionalizante se encontra voltado à produção do capital humano, com vistas à competição e qualificação para o mercado de trabalho, reproduzindo a necessidade de produção qualificada.

Nesse cenário, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) segundo a qual a educação profissional deve ser “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, que conduzam ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, p.

20), e ainda num paralelo com a Educação Especial, em que a mesma lei aponta os sistemas de ensino como instituições que devem assegurar

[...] educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, p. 25).

A partir dessas reflexões, questionamos se temos uma Educação Profissional para o desenvolvimento de capacidades para vida produtiva, num histórico de escolas profissionalizantes para as classes menos favorecidas. E vamos além, se a educação profissional é voltada para mão de obra nos variados setores da economia, e se há uma obrigatoriedade de inserção nas redes regulares de ensino de uma Educação Especial para o trabalho, visando à efetiva integração na vida em sociedade das pessoas com deficiência. Diante disso, importa refletir: de que forma o atual sistema de ensino possibilita processos inclusivos para efetivar tais demandas sociais? É o que abordaremos a seguir.

Processos Inclusivos

Em 06 de Julho de 2015, o Brasil publicou a Lei Brasileira de Inclusão, que dentre outros aspectos, estabelece que

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, art. 27).

Estabelece, ainda, que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

A partir dos elementos legais anteriores, como a Constituição de 1988, LDB 1996, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(2008), e ainda da Lei Brasileira de Inclusão, é fato que o acesso à educação pelas pessoas com deficiência demonstra significativos avanços. Se analisarmos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2018), podemos observar que a Educação Especial, nos últimos 5 anos teve um aumento de 29,98%⁵ em suas matrículas. Em 2012, os números da Educação Especial somavam 820.433, enquanto que em 2017, esses números subiram para 1.066.446.

Entretanto, apenas matricular a pessoa com deficiência na educação regular não garante a ela uma inclusão significativa. Mendes (2006, p. 399) afirma que “faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns”.

A Lei de Inclusão (BRASIL, 2015) apontou, ainda, aos sistemas de ensino a necessidade de adoção de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis com adoção de práticas pedagógicas inclusivas, considerando os programas de formação de professores.

Partindo da ideia de que para incluir não basta matricular, e da necessidade legal de adoção de sistemas e práticas pedagógicas inclusivas, lançamos olhares sobre o fazer da escola, sobre a construção do currículo, sobre a formação dos professores, os processos de avaliação e indagamos até que ponto o currículo das escolas propõe práticas inclusivas.

Mantoan (2003) discorre sobre o fato, refletindo que a escola foi surpreendida pela inclusão, pois onde os alunos são organizados por séries, o currículo é estruturado por disciplinas e o conteúdo é selecionado por uma “inteligência” que define os saberes e a sequência em que devem ser ensinados, ou seja, nesse cenário não se pode imaginar processos inclusivos. Segundo a autora,

[...] conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão —eles refletem a sua incapacidade de atuar diante

⁵ O percentual apresentado refere-se a números de matrículas na Educação Especial em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), 2012 e 2017.

da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis—eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em resumo: esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados! (MANTOAN, 2003, p. 42).

Para atender a essas pessoas e a essa diversidade, um caminho possível para processos verdadeiramente inclusivos, apontado por Cunha (2013), seria aquele que partisse da construção de um currículo escolar articulado com as dinâmicas sociais provenientes dos conhecimentos e culturas dos educandos.

Isso posto, entendemos que o aluno existe, está em nossas salas, é singular em suas necessidades e merece um processo que o inclua na aprendizagem. Para isso, devem ser adotadas medidas que auxiliem a escola a se reorganizar na abertura de espaços para cooperação, diálogo, solidariedade, criatividade e espírito crítico, garantindo aos alunos tempo e liberdade para aprender: um ensino que não segrega e que supera a repetência, e ainda medidas que possam ter como eixo a formação contínua dos professores e da comunidade escolar para essa diversidade.

A Teoria Histórico-Cultural: aportes e significações

As reflexões da THC apontam para uma educação humanizadora, que supere um ensino classificatório, seletivo e puramente meritocrático. Para isso, é fundamental que a escola apresente o conhecimento e proporcione aos alunos a apropriação dos elementos da cultura, conjunto da produção humana material e não material, para que se objetive em cada sujeito o potencial próprio do gênero humano, desenvolvido historicamente (BERNARDES, 2016).

No centro da THC, encontram-se os debates sobre o desenvolvimento humano, trazendo as relações sociais como força motriz desse desenvolvimento. A partir do quadro teórico do materialismo dialético, Vygostki assume que a realidade é material e dialética, afirmando que a atividade humana e as funções psicológicas superiores

são produtos sociais que se desenvolvem como resultado de processos sociais (ELHAMMOUMI, 2016).

Essa abordagem acirra o debate acerca da construção de uma escola inclusiva a partir das bases da THC quando propõe uma educação humanizadora, baseada nos processos sociais, nas vivências e experiências. Sobre isso, Vygotski (1997, p. 12) destaca a necessidade de uma prática para as pessoas com deficiência com um desenvolvimento diferenciado, e não inferior:

La defectología está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de outro modo*.

Tendo por conceito o desenvolvimento diferenciado da pessoa com deficiência, Vygotski (1997) apresenta abordagens e apontamentos sobre os prejuízos para o desenvolvimento da pessoa com deficiência - sua segregação em escolas especiais - bem como a lógica de superação de que a criança deficiente não é capaz para aquilo que é possível desenvolver. A THC apresenta as relações sociais como força motriz para o desenvolvimento das funções psicológicas, portanto a segregação e o foco na deficiência excluem possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência.

O volume V das Obras Escogidas (Vygotski, 1997) destaca a defectologia⁶ como uma possível ciência, que traria caminhos para um ensino com um olhar qualitativo em primeiro lugar. A obra retoma estudos de renomados psicólogos russos, ingleses e alemães para compreender a deficiência e buscar possibilidades de ensino.

Ao retomar esses autores, Vygotski provoca reflexões importantes para a compreensão de que a insuficiência orgânica causada pela deficiência acaba por gerar um duplo papel: além da ausência de um sentido (visão, audição) ou a deficiência, gera ainda uma dificuldade de acesso à cultura, linguagem e

⁶ O termo *defectologia* é utilizado na tradução para o Espanhol (1997) dos textos de Vygotski. Essa terminologia era utilizada no início do século XX, quando o autor produziu seus textos. Atualmente seria equivalente ao termo Educação Especial.

compreensão de mundo, uma vez que a escola e a própria sociedade estão organizadas de forma a ofertar o acesso à cultura apenas àqueles que dispõem de todas as funções sensoriais e físicas. É importante ressaltar que a criança sem deficiência também pode não se desenvolver, tendo em vista fatores externos, como a pobreza extrema, que a impede de ter acesso a vários elementos da cultura historicamente elaborada pelo homem.

Esse não domínio dos meios culturais de comportamento, como a linguagem, por exemplo, Vygotski denomina de primitivismo. Esse conceito chama a atenção dos educadores para as causas de deficiência orgânica nos estudantes e pode ser o motivo da ausência de contato com os meios culturais, com a vida material, e, conseqüentemente, de dificuldade de desenvolvimento da consciência.

Tomando por base as pesquisas e experiências realizadas por Adler, Vygotski (1997) apresenta a tese da supercompensação, que tem fundamental importância e serve de base para a teoria e prática da educação da criança com deficiência. Adler (*apud* VYGOTSKI, 1997) observou que organismos deficientes entram em luta com o mundo exterior para adaptar-se. O autor explica que toda ação prejudicial sobre o organismo provoca reações defensivas, que geram muita energia para transpor o obstáculo e chama essa energia de força latente. Ele a compara com um dique, pois o obstáculo imposto pela deficiência, cria um aumento de energias psíquicas que se concentram num ponto, formando uma espécie de dique. Para contornar esse bloqueio, podem-se criar caminhos alternativos, que seriam novos processos, chamados pelo autor de supercompensação.

Vygotski insiste naquilo que pode ser confundido com apenas um desenvolver mais afinado de uma função para compensar a ausência de outra, mas para além disso, essa reserva de energias gera um aparato neuropsíquico diferenciado capaz de transpor as barreiras impostas pela insuficiência orgânica.

[...] la teoría de la compensación del defecto, debe ser delimitada de la antigua teoría biológica ingenua de la compensación de los órganos[...] La práctica y la ciencia desenmascararon hace mucho la inconsistencia de esta teoría. Una investigación fáctica demostró que el niño ciego no experimenta una elevación automática del tacto o de la audición, en remplazo de la vista faltante. Por el contrario, no es la

vista en si lo que remplace, sino que resuelven las dificultades derivadas de su ausencia mediante el desarrollo de una sobreestructura psíquica. Así, encontramos la opinión de que en los ciegos existe un aumento de la memoria, la atención, y las aptitudes verbales (VYGOSTKI, 1997, p. 49).

A afirmação do autor deixa claro que não se trata apenas de um aumento de outros sentidos para compensar a ausência de um, mas sim de a ausência de um sentido, proporcionando o desenvolvimento de uma superestrutura psíquica que possibilite o desenvolvimento humano.

A criança deficiente não é capaz de perceber sua deficiência até o seu contato social, com as exigências sociais que tentam equiparar o homem dito normal ao homem com deficiência. Acontece que, nesse contato, surgem condicionamentos que muitas vezes barram o processo de supercompensação e impedem o pleno desenvolvimento de seus processos diferenciados. Por precisar se adaptar ao convencional e estabelecido, por vezes esse processo apenas não flui. Surge o que Adler (*apud* VIGOSTKY, 1997) chama de sentimento de inferioridade, uma degradação da posição social que a deficiência causa.

Nessa perspectiva, um bom programa de ensino para as pessoas com deficiência precisaria considerar uma dupla caracterização, tomando como base as funções físicas e intelectuais, em que uma pode ser a compensação da outra, como conhecer o estudante e suas capacidades, exercitar as funções psicológicas presentes e desenvolver as substitutivas que surgem a partir da supercompensação que a deficiência causa. Nesse âmbito, as propostas de atividades escolares seriam uma busca para superar as insuficiências com outras funções psicológicas.

A proposta da educação para os deficientes deve se basear na noção de personalidade humana, e não na unidade orgânica. Importa compreender que as pessoas têm sonhos, têm desejos, e nesse ponto deve-se centrar o ensino, uma vez que não temos o direito de deduzir, a partir de características orgânicas, quais habilidades e possibilidades o sujeito pode desenvolver.

O princípio, portanto, se afasta da insuficiência e passa a ser o das possibilidades de desenvolvimento, de superações. Nesse aspecto, segundo Vygotski (1997), mesmo que com muitos méritos e avanços, a escola especial que separa

crianças com as mesmas deficiências em micromundos isolados, adaptados à insuficiência física, tende a não desenvolver os seus potenciais, pois quanto mais adaptado, menor o potencial de superação.

De forma prática, que caminhos todas essas ideias apresentam para a escola? Dentre eles, podemos citar o olhar centrado no estudante e a organização do ensino de tal modo que oportunize o agir de cada um, deixando correr suas energias psicológicas pelos percursos que são possíveis ao seu organismo, em vez de fechar o potencial do aluno em esquemas e práticas estáticas e pré-determinadas. Reed (2016, p. 159), oferece um exemplo de estratégia que pode levar o aluno a ocupar o lugar de sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Olhei para a escrita do menino sobre um item de notícia de televisão e vi imediatamente que não tinha qualquer pontuação ou parágrafos, então eu sugeri que ele desenhasse uma linha a lápis em torno da notícia real e a separasse do preâmbulo. Então, eu o convidei para começar a identificar os limites das sentenças em sua escrita e ensaiei com ele os marcadores tradicionais de início / fim de limite de frase em inglês - a letra maiúscula e o ponto inicial. Então, mandei ele de volta para sua mesa para marcar alguns limites em seu texto. Logo que o menino se sentou, seu professor tornou-se disponível e por isso o menino pediu que o professor visse seu texto. O professor corrigiu sistematicamente com caneta vermelha todos os erros de ortografia e pontuação no início da escrita.

Mas podemos questionar: como pode o professor atuar de maneira tão singular em uma sala com tantos alunos? Com necessidades tão diferenciadas? Reed (2016) explica que tal dificuldade advém de uma “personificação” do especialista na sala, o professor. Considera fundamental que as estratégias partam de distribuição de ações, possibilitando a apropriação daquilo que é adequado a cada um em seu processo, haja vista que a interação do grupo tem grande potencial para a efetivação da aprendizagem.

Portanto, ainda que pareça difícil, uma proposta de ensino para alunos com deficiência, que contemple conhecer suas capacidades, exercitando as funções psicológicas presentes e desenvolvendo as substitutivas, é possível ao se afastar desse modelo centrado no “especialista”, no professor.

Os estudos de Vygotski e os pressupostos da THC somam contribuições para o agir do estudante com deficiência no Ensino Profissional também quando é base científica para a atividade de estudo. Tal proposta utiliza os postulados do desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio de atividades humanas, interação, socialização na escola, tendo a linguagem como ferramenta importante para a apropriação dos elementos culturais produzidos historicamente.

É comum utilizarmos em todas as aulas, o termo “atividade”, todavia, a proposta “Atividade de Estudo” (DAVIDOV, 1988, 1999), se diferencia de uma atividade mecânica de reprodução. Leontiev (1978) descreve atividade humana como um fazer que se estrutura a partir da necessidade e motivo, apontado para os objetivos, condição e meios para realização. Na escola, uma atividade que não contemple essas etapas, não pode ser concebida como atividade de estudo.

Nesse sentido, por meio da atividade de estudo, o aluno com deficiência pode se apropriar de conhecimentos e desenvolver as capacidades de reflexão sobre os fenômenos da realidade objetiva, bem como da análise desse fenômeno e a realização de ações mentais de planejamento. Essas capacidades são desenvolvidas por meio de ações com vistas à compreensão das propriedades internas e essenciais de cada objeto de estudo, de modo a compreender como seus elementos se configuram em um sistema de vinculações de caráter universal. Isso possibilita que no processo de domínio da estrutura geral dessa atividade, o aluno obtenha autonomia nos estudos, na resposta a novos desafios, na resolução de novos problemas.

Davidov aponta que a atividade de estudo se estabelece sempre que são criadas condições que levem os estudantes a experimentação para obtenção de conhecimentos sobre um objeto. Para a autor o único meio pelo qual os alunos podem perceber a interligação do interno com o externo no conteúdo do material assimilado é a experimentação do estudo, que gera a criatividade. O autor afirma que “a personalidade do homem se manifesta nas suas criações. Portanto, a formação nos alunos da necessidade de uma atividade de estudo e de sua habilidade em realizá-la dá uma contribuição para o desenvolvimento de sua personalidade” (DAVIDOV, 1999, p. 3). E continua aventando que a atividade de estudo:

é uma organização do processo de estudo-educativo, que se realiza com base na necessidade dos próprios alunos de dominar as riquezas espirituais das pessoas (estão entre essas riquezas por exemplo a capacidade de convivência com o uso dos valores morais e as normas do direito). A correta organização da atividade de estudo começa com a formação gradual, porém constante desta necessidade no aluno. Sem esta necessidade – seu principal componente – ela simplesmente não pode existir (a questão sobre como criar no aluno essa necessidade requer uma conversa especial.

Nessa direção, a atividade de estudo não pode ser imposta, nem ocorre de forma mecânica. Ao contrário, realiza-se quando o aluno sente a necessidade de se apropriar dos conhecimentos teóricos. A ausência dessa condição transforma a atividade em mero exercício para o qual o aluno geralmente não constitui sentido vital e, conseqüentemente, não aprende.

Ao contraporem o ensino tradicional com o ensino por meio da atividade de estudo, Clarindo e Miller (2018, p. 257) entendem que:

os ganhos qualitativos do aluno com a atividade de estudo se inserem em um processo que prevê para cada etapa, os meios e as formas diferentes de os alunos se relacionarem com os conhecimentos; conseqüentemente, formas e meios diferentes de organizar o processo educativo.

Assim, a atividade de estudo exige que os conteúdos e a prática docente sejam pensados no sentido de que possam realmente gerar as transformações qualitativas desejadas no psiquismo do aluno. Retomando os autores, enquanto a abordagem tradicional da educação submete a aprendizagem do sujeito às condições biológicas, o trabalho com a atividade de estudo leva em conta as possibilidades de desenvolvimento próprias de cada sujeito para inseri-lo em situação de resolução de situações-problema com o auxílio de um adulto mais experiente – o professor – em interação com os que estão em processo de aprendizagem.

Dessa forma, o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação de procedimentos gerais e a transformação qualitativa no desenvolvimento psíquico de cada um.

O estudo não é apenas o domínio dos conhecimentos, nem das ações e operações que o aluno realiza para sua apropriação. O estudo é a

transformação qualitativa da personalidade do aluno, a reestruturação e o desenvolvimento cognitivo--afetivo, intelectual e volitivo de sua personalidade. Dessa forma, na realização da tarefa de estudo, o aluno é sujeito e objeto de sua própria transformação. Durante a execução da tarefa de estudo, o processo tem importância singular, pois o processo é produto direto de sua realização. Neste aspecto, a tarefa de estudo se diferencia de outros tipos de tarefas, nas quais o processo é desconsiderado, já que o foco está no resultado (AQUINO; CUNHA, 2016, p. 180).

Quando o processo é percebido como mais importante que o resultado, dando vazão às possibilidades individuais de superação de insuficiências orgânicas, de alcance de objetivos e necessidades, apresenta-se também como possibilidade no Ensino Profissional da pessoa com deficiência. Ao abordar a atividade de estudo como uma metodologia para o ensino-aprendizagem, Aquino e Cunha (2016) apontam que esta pode ser organizada em três etapas. De modo resumido, inicialmente os processos de compreensão e orientação formam a base de generalizações e análises por parte do educando. Em seguida, a etapa procedimental, de execuções, em que as realizações podem ser desdobradas em várias ações diferentes, vislumbrando possibilidades a cada necessidade. E, por fim, a fase de controle e avaliação, que também deve ser realizada pelos estudantes, por meio da cooperação, possibilita a cada um fazer paralelos entre as realizações e as exigências iniciais.

Assim, é necessário que, para contemplarem processos inclusivos, as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Especial possam prever as práticas de e com a escrita, operações de abstração e generalizações, pois para aprender, é imprescindível que os alunos realizem tais procedimentos. Essa concepção permite ao professor etapas flexíveis e individualizadas, interrelacionando-se umas com as outras rumo à formação das capacidades no processo de humanização do homem.

Conclusões

Diante das reflexões apresentadas, consideramos que o Ensino Profissional pode ampliar as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência, com qualidade e objetivando a uma educação que humaniza o aluno, ao se aproximar dos postulados

da THC. Para tanto, é preciso se debruçar em questões estruturais da escola com o fito de rever aspectos teóricos que orientam a organização de currículos, a gestão escolar, as práticas de sala de aula, formação de professores, dentre outros. É preciso também considerar que tal mudança exige transformações sociais, em especial, na maneira como a pessoa com deficiência é tratada nas políticas públicas. As mudanças necessárias exigem, por fim, maior investimento, pois a Educação Inclusiva carece de esforços e investimentos robustos. E ainda, exige, além de políticas públicas para a pessoa com deficiência na escola, que as leis sejam cumpridas.

Referências

AQUINO, Orlando Fernández; CUNHA, Neire Márcia. Concepção didática da tarefa de estudo: *dois modelos de aplicação*. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER Stela; MELLO, Suely Amaral. (org.). *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 175-200.

BERNARDES, Maria Eliza Matosinho. Prefácio. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER Stela; MELLO, Suely Amaral (org.). *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 13-22.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, p. 6975, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 13146 de 06 de Julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 12, 7 jul. 2015.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Sinopse estatística da educação básica*. 2012. Brasília: INEP, 2018.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 set. 2018.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva; MILLER, Stela. Atividade de estudo e superação do modelo tradicional de ensino: contribuições davidovianas. *Educação em Foco*, Porto Alegre, v. 21, n. 33, p. 243-262, jan./abr. 2018.

CUNHA, Antônio Eugênio. *Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. O que é atividade de estudo. *Revista Escola Inicial*, [s. l.], n. 7, p. 1-7, 1999.

ELHAMMOUMI, Mohamed. O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER Stela; MELLO, Suely Amaral. (org.). *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 25-36.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Teoria e práxis e o antagonismo entre as formação politécnica e as relações sociais capitalistas. Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009. Suplemento.

FONSECA, Celso Suckow. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevichi. Apendice: problemas psicológicos del carácter conciente del estudio. In: *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978. p. 183-234

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Eniceia Gonçalves A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo: 2008.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

REED, Malcolm. “Que diabos você pensa que está fazendo?” uma abordagem histórico-cultural e pedagógica ao negativismo na escola. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER Stela; MELLO, Suely Amaral. (org.). *Teoria histórico-cultural:*

questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 139-173.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. *Obras escogidas (v. V)*. Madri: Visor Distribuciones, 1997.

Recebido em: 24 agosto 2021

Aceite em: 02 maio 2022