

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENSINAR ARTE, APRENDER E SE DESENVOLVER: SENTIDOS E SIGNIFICADOS
ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL AO TRABALHO
DOCENTE REALIZADO JUNTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

FABIANO FURLAN

ORIENTADORA: PROFESSORA Dra. ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO

Joinville – SC

2020

FABIANO FURLAN

ENSINAR ARTE, APRENDER E SE DESENVOLVER: SENTIDOS E SIGNIFICADOS
ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL AO TRABALHO
DOCENTE JUNTO REALIZADO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Joinville – SC

2020

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Furlan, Fabiano

F985e Ensinar arte, aprender e se desenvolver: sentidos e significados atribuídos por professores da educação não formal ao trabalho docente realizado junto a pessoas com deficiência intelectual/ Fabiano Furlan; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. – Joinville: UNIVILLE, 2020.

121 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Prática de ensino. 2. Arte – Estudo e ensino. 3. Educação não-formal. 4. Pessoas com deficiência e artes. 5. Incapacidade intelectual. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Título.

CDD 371.1

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

TERMO DE APROVAÇÃO

Termo de Aprovação

“Ensinar Arte, Aprender e se Desenvolver: Sentidos e Significados Atribuídos por Professores da Educação Não Formal ao Trabalho Docente Realizado Junto a Pessoas com Deficiência Intelectual”

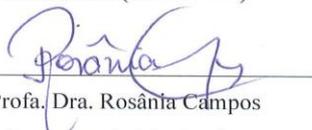
por

Fabiano Furlan

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)

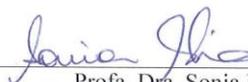


Prof. Dra. Rosânia Campos
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco
(UEM)



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
(UNIVILLE)

Joinville, 27 de fevereiro de 2020.

AGRADECIMENTOS

A construção desta pesquisa só se tornou possível mediante a contribuição de diferentes pessoas que fazem parte da minha vida pessoal e profissional. Desse modo, os agradecimentos que presto a essas pessoas, são também a sinalização de que algo de cada um desses indivíduos se objetivou na maneira como analisei os dados e construí o texto desta dissertação. Essa produção científica é um trabalho coletivo.

Agradeço, inicialmente, a minha estimada e admirada orientadora, Professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. São muitos anos de caminhada juntos, desde o 2º ano da graduação em Psicologia, com a disciplina de Dinâmica de Grupos, passando pela orientação de iniciação científica, supervisão no estágio de Psicologia Escolar e orientação no trabalho de conclusão de curso. Você contribuiu de maneira fundamental no meu processo de formação como psicólogo, e agora contribui para minha formação de pesquisador e professor. Agradeço todo o conhecimento compartilhado, o apoio e a amizade. Que possamos seguir juntos nessa parceria durante muitos anos!

Agradeço as professoras Dra. Sônia Mari Shima Barroco e Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto pelas contribuições essenciais no processo de qualificação e defesa. O conhecimento de vocês interveio de maneira potente para minha pesquisa dar um salto de qualidade.

Presto meus agradecimentos ao Instituto IMPAR – Projeto Arte para Todos, que acolheu meu desejo para realizar esta pesquisa e tornou possível este estudo. O agradecimento aqui vai para os participantes que se dispuseram a contar suas histórias e compartilhar suas perspectivas em relação ao trabalho que realizam. Grato pela abertura e disponibilidade!

Agradeço com carinho às colegas de trajetória no mestrado: Beatrícia e Geisa. Foram dois anos intensos e de muito aprendizado junto com vocês. Tenho a convicção de que nossa visão de homem, mundo e educação se transformou nesse processo. Presto meus agradecimentos também ao Jeferson, colega de pesquisa que deu todo o apoio no processo de coleta de dados e se colocou à disposição em outros momentos necessários. Agradeço, ainda, ao colega Allan, pela disponibilidade em dialogar a respeito da Estética e esclarecer dúvidas e questionamentos que me inquietavam.

Ressalto o sentimento de gratidão e o profundo amor pela minha esposa Francieli. Obrigado por todo apoio e carinho que você me deu ao longo dessa trajetória. A vida ao seu lado é bela e pulsante, te amo minha companheira!

Finalizo agradecendo ao meu filho Alexandre. Sua vinda ao mundo me transformou!

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade da Região de Joinville – Univille, teve como objetivo geral analisar os sentidos e significados que os professores do Instituto IMPAR atribuem ao trabalho docente realizado junto a pessoas com deficiência intelectual. Para isso, pautou-se no método materialista histórico e dialético e na Teoria Histórico-Cultural. Participaram da pesquisa seis professores da educação não formal, do Programa Arte para Todos, do Instituto IMPAR. Esse programa busca promover formação cultural para pessoas com deficiência intelectual. Os instrumentos utilizados no processo de construção dos dados foram entrevistas semiestruturadas e observações participante, que foram gravadas e posteriormente transcritas. A organização e sistematização do material que emergiu das entrevistas e observações ocorreu por meio de um processo analítico baseado em preceitos da “análise de conteúdo” (FRANCO, 2003; MORAES, 1999). Como referencial teórico que sustentou a análise, destacamos Vigotski (1996; 1997; 2009; 2010; 2011); Barroco (2007; 2012) e Gohn (2010; 2015). Os resultados revelam que os participantes iniciaram vivências como professores e artistas na adolescência e juventude, sendo que esses momentos foram importantes para a inserção como professores no campo da educação não formal. Os participantes sinalizam que o trabalho realizado junto às pessoas com deficiência intelectual se organiza por meio de um alargamento do tempo, o que demonstra a concepção do processo de ensino/aprendizagem que admite diferentes ritmos, não se estabelecendo em torno de trajetórias lineares e homogêneas do aprender. O trabalho realizado pelos professores demonstra, também, uma abordagem dialógica, em que os alunos são convidados a se colocarem em diferentes momentos da aula. A perspectiva dos professores em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, apesar de trazer algumas falas ligadas a um ponto de vista naturalizante do desenvolvimento, é antagonicamente confrontada por aulas instigantes que buscam levar os alunos a utilizar a imaginação e debater temáticas que exijam deles pensamentos pautados na abstração. Destaca-se, ainda, a importância da arte por dar lugar à imaginação e à dimensão afetiva, as quais se fazem presentes nos processos criativos dos alunos. Consideramos que a imaginação, as emoções e sentimentos e as diferentes formas de afetação humana podem se constituir como processos geradores de potência intelectual, sendo elementos que devem ser considerados nos processos educativos.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Deficiência Intelectual; Educação Não Formal; Arte.

ABSTRACT

This research, linked to the line of research Work and Teacher Training of the Postgraduate Program - Master in Education at the University of the Region of Joinville - Univille, had as general objective to analyze the sense and meaning that teachers of the IMPAR institute give to the teaching work carried out with people with intellectual disabilities. For this, the historical and dialectical materialist method and the Historical Cultural Theory were used. The participants in the research were six (6) teachers of non-formal education from the Art for All Program of the IMPAR institute. This program seeks to promote cultural training for people with intellectual disabilities. The instruments used in the data construction process were semi-structured interviews and participant observations, which were recorded and later transcribed. The organization and systematization of the material that emerged from the interviews and observations occurred through an analytical process based on the precepts of “content analysis” (FRANCO, 2003; MORAES, 1999). As a referential theoretical that supported the analysis, we highlight Vigotski (1996; 1997; 2009; 2010; 2011); Barroco (2007; 2012) and Gohn (2010; 2015). The results reveal that the participants started their experience as teachers and artists in adolescence and youth. Those moments were important for the insertion as teachers in the field of non-formal education. The participants indicate that the work carried out with people with intellectual disabilities is organized through an extension of time, which demonstrates the conception of the teaching / learning process that admits different rhythms, not establishing itself around linear and homogeneous trajectories of the learning process. The work carried out by the teachers also demonstrates a dialogical approach, in which students are invited to put themselves in different moments of the class. The teachers perspective relative to the students learning and development possibilities, despite bringing some speeches related to a naturalizing point of view of the development, is antagonistically confronted by instigating classes that seek to lead students to use their imagination and debate themes that require abstract thoughts. It’s emphasized still the importance of art for giving place to imagination and the affective dimension, which are present in the creative processes of students. We consider that imagination, emotions and feelings and the different forms of human affectation can be constituted as processes that generate intellectual power, being elements that must be considered in the educational processes.

Key-words: Teacher work; Intellectual disabilities; Non-formal Education; Art.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento da produção científica sobre trabalho docente/deficiência intelectual/arte	15
Quadro 2 - Caracterização dos participantes da pesquisa	61
Quadro 3 - Caracterização das aulas observadas	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJAICE	Associação Joinvilense de Apoio e Inclusão da Criança Especial
ANPED	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
GT	Grupos de Trabalho
IMPAR	Instituto de Pesquisa da Arte pelo Movimento
NAIPE	Núcleo de Assistência Integral ao Paciente Especial
ONG	Organizações não Governamentais
SciELO	Biblioteca Científica Eletrônica Online
TRAEPE I	Trabalho e formação docente, Educação Especial e processos de escolarização: desafios, perspectivas e possibilidades
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1 O Método Materialista Histórico e Dialético	19
2.2 O processo de construção dos dados.....	21
3 HISTORICIDADE, DESENVOLVIMENTO HUMANO E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	27
3.1 A historicidade como processo constitutivo do desenvolvimento humano: uma explicação científica.....	29
3.2 A deficiência intelectual sob o ponto de vista da defectologia vigotskiana e da Teoria Histórico-Cultural	33
4 TRABALHO E GÊNERO HUMANO: CARACTERIZAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL A PARTIR DA NOÇÃO DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM VIGOTSKI	40
4.1 O trabalho como processo constituinte do gênero humano.....	41
4.2 O trabalho docente sob os imperativos do capital.....	44
4.3 Trabalho docente e educação não formal: intencionalidade e mediação	46
4.4 Educação estética em Vigotski e o ensino da arte sob a perspectiva da educação não formal: processos criativos em questão	51
4.5 Trabalho docente como prática social: sentidos e significados	54
5 ANÁLISE DOS DADOS	58
5.1 Instituto IMPAR e o Programa Arte para Todos: contextualizando o campo de estudo	58
5.2 O trabalho docente na educação não formal: delineando as trajetórias de relação com a arte e a educação.....	60
5.3 As relações entre ensino, aprendizagem, desenvolvimento e deficiência intelectual a partir dos dizeres dos professores	70
5.4 Trabalho docente no ensino das artes: desafios em cena	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	102
ANEXO I.....	114
APÊNDICE A	117

APÊNDICE B.....118
APÊNDICE C119
APÊNDICE D120
APENDICE E.....121

1 INTRODUÇÃO

Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la.

Bertolt Brecht - 1929¹

Esta pequena frase do genial poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956) revela uma necessidade, ou melhor, a condição imprescindível para a transformação do real: o conhecimento acerca dos processos que o constituem.

Seguindo essas palavras, coloca-se em destaque, desde já, o fato de esta investigação científica partir de uma perspectiva epistemológica que compreende o homem como um ser ativo, engajado na transformação do mundo, admitindo-se, também, o real como algo passível de ser cognoscível². Essa perspectiva epistemológica refere-se ao materialismo histórico e dialético, base da Teoria Histórico-Cultural, aporte conceitual que norteará a análise dos dados desta pesquisa.

A afirmativa do real como cognoscível, uma das teses fundamentais do pensamento hegeliano, incorpora-se à perspectiva materialista histórica e dialética, a partir de um movimento de apropriação que contém em si mesmo a negação da visão idealista desenvolvida por Georg Wilhelm Hegel (1770-1831). Esse movimento de apropriação, cujo principal aspecto é seu caráter antitético, tem por fundamento a compreensão do conhecimento humano como expressão histórica (TRIVIÑOS, 2007).

Em função dessas considerações, trazemos a necessidade de situar esta pesquisa como parte constituinte, unidade que compõe uma totalidade de processos investigativos em educação. Trata-se de uma pesquisa de um programa de pós-graduação fundado sob os princípios da abordagem metodológica materialista histórica e dialética, organizada em uma estrutura dividida em diferentes linhas de pesquisa.

¹ Tradução livre: Brecht *apud* FAAS, Ekbert. **Tragedy and after**. McGill-Queens University Press, 1984.

² Esta expressão é retirada das ideias de Hegel, filósofo alemão que, em contraposição ao Empirismo inglês, afirmava a possibilidade de se conhecer a realidade objetiva (SAVIOLI, 2007). Embora não haja uma relação direta entre a perspectiva dos filósofos do Empirismo inglês e as correntes pedagógicas contemporâneas, Duarte (2011) situa o quanto o pensamento pedagógico tem sido marcado por essa negação da possibilidade de conhecimento da realidade objetiva. Para os correligionários dessa posição, o conhecimento científico é reduzido a uma classificação de dados perceptíveis, os quais não podem ser integrados a uma noção de totalidade do real.

Nosso estudo situa-se na linha de pesquisa de Trabalho e Formação Docente, da qual emergiu o projeto guarda-chuva TRAEPE I³, que tem como coordenadora a orientadora desta pesquisa, professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Partindo do objetivo geral de analisar os sentidos e significados que os professores do Instituto IMPAR atribuem ao trabalho docente realizado junto a pessoas com deficiência intelectual, buscou-se identificar pesquisas utilizando os descritores correspondentes ao objetivo deste estudo, a partir das seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Associação Nacional de Pesquisadores em Educação⁴ (ANPEd), especificamente nos Grupos de Trabalhos (GTs) 15 e 24, das reuniões de nível nacional, e GTs 22 e 19, nas reuniões da Região Sul do Brasil, correspondentes às temáticas da Educação Especial e Educação e Arte. Foi realizado, também, levantamento na Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO)⁵.

A opção pela seleção das bases de dados citadas deu-se por conta destas se constituírem como importantes fontes de acesso ao conhecimento científico em educação, aglutinando teses, dissertações, comunicações e artigos oriundos de diferentes programas de pós-graduação em educação do país. De modo algum se reduz a importância de outras bases de dados, mas parte-se do entendimento destas se caracterizarem por seu reconhecimento, abrangência e popularização como veículos de acesso a material científico de relevância considerável entre os pesquisadores.

A seleção dos estudos levantados para compor o material a ser analisado se realizou mediante a análise dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos que foram emergindo a partir das diferentes bases de dados e das diferentes combinações que se fizeram em torno dos três descritores correspondentes às palavras-chave de nossa pesquisa.

Na base de dados BDTD e SciELO foram utilizados os descritores “trabalho docente/deficiência intelectual/arte”, “trabalho docente/deficiência intelectual” e “arte/deficiência intelectual”, como referências para o levantamento da produção científica. No levantamento destas bases de dados não foi utilizado recorte temporal e não foram aplicados filtros. Todos os trabalhos encontrados estavam referenciados como pertencentes às Ciências

³ TRAEPE I significa, Trabalho e formação docente, Educação Especial e processos de escolarização: desafios, perspectivas e possibilidades.

⁴ O levantamento nos anais da ANPEd ocorreu em seus dois níveis, referentes às reuniões nacionais e regionais, e teve como foco os GTs Educação Especial e Educação e Arte, sendo que para cada nível estabelecem-se numerações distintas para esses grupos de trabalho.

⁵ Empreendeu-se a busca com os termos eleitos também na base de dados SciELO Educa, não tendo sido encontrado nenhum resultado.

Humanas como área de conhecimento. O levantamento nas bases de dados SciELO e SciELO Educa resultou em nenhum trabalho encontrado.

Na base de dados BDTD, ao se utilizar os três descritores correspondentes às palavras-chave da pesquisa: “trabalho docente”, “deficiência intelectual” e “arte”, chegou-se ao resultado de uma pesquisa, a qual tinha por objetivo analisar concepções e valores de docentes universitários em relação à arte. Essa pesquisa foi descartada por não ir ao encontro dos objetivos de nossa investigação.

Posteriormente foram utilizados somente os descritores “trabalho docente” e “deficiência intelectual”, chegando-se ao resultado de 58 pesquisas. Pesquisas vinculadas a diferentes programas de pós-graduação, destacando que, desse total, dez eram vinculadas a programas de pós-graduação em Educação, e quatro pesquisas, filiadas a programas de pós-graduação em Educação Especial. Essas pesquisas apresentaram temas heterogêneos, tais como: formação docente; trabalho docente nas salas de recursos multifuncionais; concepções e práticas pedagógicas; adequações curriculares; alfabetização, entre outros. Não utilizamos nenhum destes trabalhos pelo fato de não abordarem o trabalho docente no ensino da arte.

Ao delimitarmos os descritores “trabalho docente” e “arte”, chegou-se ao resultado de 439 trabalhos. Destacamos que, desses, encontramos apenas duas pesquisas com a articulação entre trabalho docente e deficiência: um com a participação de sujeitos com surdez, e outro com sujeitos com deficiência visual. Nenhuma pesquisa abordou o trabalho docente no ensino da arte junto a sujeitos com deficiência intelectual.

A utilização dos descritores “arte” e “deficiência intelectual” resultou em um total de 32 pesquisas, das quais foi possível extrair três estudos que apresentaram semelhanças com nossa investigação. Essas semelhanças compreendem estudos cujo objetivo de investigação, de alguma maneira, entrelaçam as palavras-chave de nossa pesquisa: “trabalho docente”; “arte”; “deficiência intelectual”. A utilização dos descritores “trabalho docente” e “arte” trouxe também o estudo de Somera (2008), o qual buscou investigar as interações do artista com deficiência e o campo artístico. Apesar dessa pesquisa não apresentar relação direta com nosso objeto de estudo, chamou atenção pelo fato dos artistas com deficiência não se reconhecerem como tal, atribuindo às suas condições de deficiência um impeditivo de se desenvolverem como profissionais da arte, fazendo desta apenas um *hobby*, mesmo que engajados em grupos produtores de arte.

No que se refere às buscas realizadas nos GTs das bases de dados da ANPEd, tanto em nível nacional, como na Região Sul, focamos o levantamento nas três últimas edições de cada um desses níveis, buscando identificar expressões nos títulos dos trabalhos que indicassem

semelhanças com a nossa investigação. Esse processo nos levou à conclusão de que, no GT referente à Educação Especial, não foram produzidas pesquisas concernentes à relação entre deficiência e arte. Sendo possível se afirmar também que, no GT de Educação e Arte, em suas três últimas edições, não foram produzidos estudos que levassem em conta os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Analisando o material levantado nas diferentes bases de dados citadas, chegamos a três pesquisas que apresentaram alguma semelhança com nossa investigação. Todas provenientes da BDTD, e que estão descritas no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Mapeamento da produção científica sobre trabalho docente/deficiência intelectual/arte

Título do Trabalho	Autoria	Universidade	Programa	Ano
Para além de nossas diferenças: teatro, poéticas e deficiência intelectual	Patrícia Avila Ragazzon	UFRGS	Mestrado Artes Cênicas	2018
Desenvolvimento humano, arte-educação: contribuições do teatro no desenvolvimento e inclusão social de pessoas com deficiência	Eliana de Cássia Vieira Carvalho Salgado	Universidade de Taubaté	Mestrado em Desenvolvimento Humano	2013
Movimento, arte e expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual	Belister Rocha Paulino	UnB	Mestrado Profissional em Artes	2017

Fonte: Autoria própria.

O processo de análise desses trabalhos permitiu tecer algumas considerações a respeito da temática. Um primeiro aspecto importante constatado foi o de que, na perspectiva de Ragazzon (2018), o desenvolvimento de processos criativos está em estreita relação com experiências culturais e artísticas vividas pelo indivíduo. As considerações desta pesquisa reforçam as teorizações de Vigotski⁶ (2009) sobre a atividade criadora, segundo o qual, está subordinada à riqueza e diversidade de experiências da pessoa. Haja vista que a experiência

⁶ Em função deste trabalho se apoiar em grande medida nas teorizações desse autor, o que nos fará citá-lo de modo recorrente, esclarecemos que a grafia utilizada seguirá este padrão. Salvo as situações em que a fonte referenciada fizer uso de grafia diferente. Nesses casos, adotaremos a forma de grafia própria da fonte.

constitui o material com o qual se desenvolve a imaginação⁷, função psicológica que está na base da atividade criadora.

Ragazzon (2018) evidencia, ainda, flagrante escassez de pesquisas que abordem a relação entre processos criativos e a deficiência intelectual. As possibilidades de pessoas com deficiência intelectual terem acesso a experiências culturais artísticas têm sua importância demonstrada por Paulino (2017), pois, segundo sua perspectiva, quando elas entram em relação com experiências culturais artísticas mediadas pelo trabalho pedagógico, podem desenvolver uma relação estética que possibilita a ampliação da leitura do mundo contemporâneo. Favorece-se, assim, a essas pessoas, que historicamente foram marcadas por condições de negligência, passem a ocupar lugar de protagonismo social.

No entanto, conforme apontado pela Unesco (2017), apesar de no momento atual haver o reconhecimento dos direitos culturais como necessidades básicas do cidadão, ainda há um quadro de acesso muito desigual à produção cultural. Essa desigualdade no acesso tem como fator de importância em sua constituição social a falta de políticas públicas educacionais atreladas à cultura e à arte (RAGAZZON, 2018).

No vácuo do investimento cultural nas instituições de ensino público, emergem as Organizações não Governamentais – ONGs, que, de acordo com Macalini (2012), foram instituições que tiveram papel importante na oferta do ensino da arte no Brasil. Operando via projetos sociais, essas instituições, no caso as que se propõem a receber pessoas com deficiência, de modo geral carregam consigo nomenclaturas diagnósticas do campo da saúde (RAGAZZON, 2018).

A abordagem hegemônica de uma visão diagnóstica derivada do campo da saúde acaba por representar, muitas vezes, um processo de patologização da deficiência. Isso implica, segundo Angelucci (2015), na organização de serviços de ensino que operam a partir de uma lógica medicalizante, reduzindo a deficiência em toda a sua complexidade à falta, ao “defeito”, distanciando, assim, os sujeitos nessa condição, de uma suposta normalidade.

Essa subordinação de um processo educacional direcionado a pessoas com deficiência a uma visão restritamente biológica, foi problematizada por Vygotski (1997), a partir de uma análise crítica, a qual situou a deficiência para além da carência orgânica. Segundo Vygotski (1997), seria fundamental que os processos educacionais levassem em conta não só a deficiência, mas a pessoa, o ser histórico, cultural e social em que a deficiência se materializa.

⁷ Aprofundaremos este conceito no subcapítulo 4.4, intitulado: “Educação estética em Vigotski e o ensino da arte sob a perspectiva da educação não formal: processos criativos em questão”.

Desse modo, ao se admitir uma sociedade constituída para um tipo ideal humano (VIGOTSKI, (2011), apontou para a necessidade de se levar em conta que a pessoa não sente a deficiência em si mesma, mas as dificuldades que se manifestam na relação com tal sociedade.

Admitindo a deficiência como um fenômeno não só de cunho biológico, mas, também, social, Vygotski (1997) empreendeu uma análise da deficiência como um processo de desenvolvimento humano organizado de maneira qualitativamente diferente em comparação a pessoa sem deficiência. Considera Vygotski (1997), que cabe à sociedade construir processos que viabilizem a participação social da pessoa com deficiência.

Desse modo, para Vygotski (1997), a educação das pessoas com deficiência deve levar em conta que, concomitante ao defeito, estão dadas as possibilidades de compensação social da deficiência, as quais se manifestam no decorrer do processo de desenvolvimento e devem ser incluídas no processo educacional. Por compensação social pode se compreender a construção de caminhos pedagógicos alternativos, cujo objetivo é a promoção da aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência (VYGOTSKI, 1997). Assim, os processos pedagógicos não devem se pautar em uma visão generalizante e abstrata das deficiências, mas, sim, a partir da complexa relação existente entre a deficiência, o desenvolvimento, a personalidade do indivíduo e as condições concretas em que se realiza a educação dessas pessoas (VYGOTSKI, 1997).

Compreendendo que Vygotski (1997) parte de uma perspectiva materialista histórica e dialética, delimita-se o fato de que a compensação se realiza na materialidade do trabalho educativo, o qual deve se constituir sob estratégias de ensino que tornem possível à pessoa com deficiência se apropriar do conhecimento, superando, assim, a condição de organismo biológico, para se chegar ao patamar mais elevado do homem cultural. Condição que pode ser alcançada mediante o acesso e apropriação da cultura por parte do indivíduo (LEONTIEV, 2004).

O processo que permite a transposição da cultura objetivada para o psiquismo humano é essencialmente a educação. Baseado nessa afirmativa, define-se a educação como uma atividade humana capaz de formar as características humanas em cada indivíduo (SAVIANI, 2013). Sendo o professor, segundo Saviani (2002), aquele indivíduo mais desenvolvido do ponto de vista cultural, o qual organiza ações conscientes e planejadas para que o aluno desenvolva sua humanidade a partir da apropriação do conhecimento produzido historicamente.

Destaca-se o estudo de Salgado (2013), que demonstra o quanto os processos de mediação pedagógica do professor no ensino da arte possibilitam que pessoas com deficiência intelectual, até então marcadas por condições de dependência, avancem em direção a posições

mais autônomas, participativas e críticas em relação à própria condição, e a processos sociais mais abrangentes (SALGADO, 2013). Ante o exposto, buscamos analisar os sentidos e significados que os professores de um instituto de artes atribuem ao trabalho docente realizado junto a pessoas com deficiência intelectual.

Considera-se que colocar em análise os processos que se formam no campo da consciência desses professores, em relação ao próprio trabalho, pode fomentar discussões necessárias a respeito de como os indivíduos, que vivenciam o trabalho docente, relacionam-se com a educação, importante instrumento de humanização e desenvolvimento. Principalmente em se tratando do trabalho docente junto a pessoas com deficiência intelectual, a educação, quando bem organizada, pode contribuir para o processo de “nutrição cultural”, necessário e imprescindível ao desenvolvimento psicológico e intelectual dessas pessoas (VYGOTSKI, 1997).

A seguir trataremos, de maneira mais detalhada, sobre o método empregado nesta pesquisa, o percurso metodológico em sua descrição dos aspectos que o compõe, bem como, um tratamento aprofundado acerca dos processos de desenvolvimento humano e as especificidades da deficiência intelectual na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançarmos nosso propósito, estabelecido a partir do objetivo da pesquisa, valemo-nos do exercício de um olhar fundamentado nos pressupostos do método materialista histórico e dialético. Desse modo, foi essa perspectiva metodológica que orientou a análise das falas dos participantes, seja em sua constituição como pessoa, seja como professores da educação não formal.

2.1 O Método Materialista Histórico e Dialético

Como trágica ladainha a memória boba se repete. A memória viva, porém, nasce a cada dia, porque ela vem do que foi e é contra o que foi. Aufheben era o verbo que Hegel preferia, entre todos os verbos do idioma alemão. Aufheben significa, ao mesmo tempo, conservar e anular; assim presta homenagem à história humana, que morrendo nasce e rompendo cria.

Eduardo Galeano - 1940
Poema “Celebração das Contradições/1”⁸

O poema de Eduardo Galeano (1940-2015), ao falar sobre a história humana a partir do verbo alemão “Aufheben”, pode nos levar a pensar de maneira mais focalizada na história da filosofia e da ciência. Esse icônico poeta uruguaio, ao destacar o processo de criação, demonstra o quanto aquilo que pode ser considerado novo tem suas raízes sedimentadas no velho. Pensar o processo de construção do conhecimento a partir desse pequeno poema nos leva a admitir que continuidade e ruptura estão sempre presentes no advento de uma nova perspectiva de conhecimento.

O materialismo histórico e dialético, ao inaugurar uma nova forma de inteligibilidade na análise dos processos constituintes dos fenômenos relacionados à condição humana, toma da filosofia hegeliana a noção do real como processualidade (TRIVIÑOS, 2007). Conforme trazido por Triviños (2007), observa-se que Marx, ao se amparar no pensamento hegeliano,

⁸ GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 2.ed. Porto Alegre: L&PM, 2011.

tornou possível o desenvolvimento de análises mais abrangentes ao campo intelectual da lógica formal aristotélica⁹.

Para Sell (2001), a constituição dos instrumentos conceituais do materialismo histórico e dialético, além de se basear em elementos da filosofia hegeliana, ancorou-se também nas teorias do socialismo utópico francês, na economia política inglesa e nas teses de Ludwig Feuerbach¹⁰ (1804-1872). Decorre da apropriação das ideias deste último, aquilo que constituirá o rompimento com a filosofia hegeliana, e que fará nascer o método propriamente materialista histórico e dialético. Essa ruptura permite a superação da noção do real constituído por processos intelectivos.

É possível dizer que conhecimentos provenientes da economia política inglesa e do socialismo utópico francês forneceram a Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) fundamentos teóricos necessários para se pensar o processo de evolução histórica a partir da prática social dos homens (TRIVIÑOS, 2007). A partir do movimento de apropriação dos elementos teóricos da economia política inglesa e do socialismo utópico, Marx e Engels estabelecem o rompimento com o materialismo característico de Feurbach, o materialismo mecanicista, o qual se expressa nas palavras de Marx e Engels (2007, p.32): “Na medida em que Feuerbach é materialista, nele não se encontra a história, e na medida em que toma consideração a história, ele não é materialista. Nele materialismo e história divergem completamente [...]”.

O aspecto histórico adentra a construção teórica de Marx e Engels, constituindo-se como uma das categorias teóricas fundamentais para a construção de uma metodologia de apreensão e explicação do homem e da sociedade – e de tudo que isso abarca. Será essa síntese, a qual expressa a materialidade dos fenômenos sociais situados sempre em dado espaço temporal, que irá delinear a forma de analisar os fenômenos constituintes da produção e reprodução da vida essencialmente social do ser humano.

Essa abordagem teórico/metodológica estabelece sua relação com os objetos a serem estudados, de forma a não se reduzir a complexidade dos fenômenos à maneira como se apresenta à primeira vista, à sua aparência, fazendo-se necessário avançar do empírico, ou seja, os fatos, com o objetivo de se identificar suas relações a partir de uma gênese sempre histórica.

⁹ Sader (2007) destaca o fato do pensamento aristotélico identificar a verdade com a ausência da contradição. Marx extrairá de Hegel a lógica dialética, a qual aponta a contradição não como falsidade ou equívoco, mas, sim, como a dinâmica essencial, a qual organiza os fenômenos.

¹⁰ Ludwig Feuerbach foi um filósofo alemão materialista, que buscou desmistificar a teologia e o conceito de Deus, situando a crença como produto da subjetividade (ECCO; FILHO, 2016).

Assim, o processo de investigação científica nesse método concebe os objetos de estudo como produtos de relações mediatizadas por uma totalidade a qual os organiza (NETTO, 2009).

As possibilidades de conhecimento acerca de um objeto, conforme assinala Konder (2008), encontram-se intimamente ligadas às capacidades de articulação dos fenômenos a uma realidade social e histórica. Construir conhecimento nessa perspectiva, como destaca Gatti (2010), refere-se a um produto da relação entre homens concretos, historicizados, os quais se debruçam a apreender os movimentos de uma realidade dinâmica.

Assume-se, assim, que a elaboração do problema e do método se desenvolvem de modo conjunto, mesmo que não seja de modo paralelo. A busca do método, conforme nos adverte Vygotski (2000), é uma das tarefas de maior importância para uma investigação científica. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.

2.2 O processo de construção dos dados

Sou leso em tratagens com máquina.
Tenho desapatite para inventar coisas prestáveis.
Em toda a minha vida só engenhei
3 máquinas
Como sejam:
Uma pequena manivela para pegar no sono.
Um fazedor de amanhecer
para usamentos de poetas
E um platinado de mandioca para o
fordeco de meu irmão.
Cheguei de ganhar um prêmio das indústrias
automobilísticas pelo Platinado de Mandioca.
Fui aclamado de idiota pela maioria
das autoridades na entrega do prêmio.
Pelo que fiquei um tanto soberbo.
E a glória entronizou-se para sempre
em minha existência.

Manoel de Barros
“O fazedor de amanhecer”¹¹

Fazendo o amanhecer com um jogo de palavras, Manoel de Barros (1916-2014) demonstra como sua imaginação permite a construção de engenhocas das mais improváveis. Vigotski (2009b) nos adverte que frequentemente, de maneira equivocada, entende-se a imaginação como algo que se contrapõe a realidade, e desse modo, acaba se desprezando essa

¹¹ BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

função psicológica. Sua contribuição no estudo da imaginação revela que toda atividade criadora do homem, nos diferentes campos da vida cultural, seja na arte ou ciência, têm em sua base o processo imaginário do ser humano, processo este que se relaciona com a realidade vivida.

[...] toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior. Somente as representações religiosas e místicas sobre a natureza humana atribuem a origem das obras da fantasia a uma força estranha, sobrenatural, e não à nossa experiência (VIGOTSKI, 2009b, p. 20).

Pelo fato de não dicotomizar imaginação de realidade, Vigotski (2009b) enfatiza o papel das experiências e vivências daquele que cria, como sendo a matéria-prima do processo de criação. No campo da atividade de pesquisa científica se faz necessário que a imaginação do pesquisador seja abastecida por dados empíricos e conceitos teóricos, como se estes fossem as diferentes cores e tonalidades de tinta disponíveis ao pintor, que pode criar inúmeras combinações para fazer vir ao mundo sua obra de arte.

Charlot (2006) destaca a necessidade dos processos de investigação científica na área da educação se ancorarem em conceitos e apoiarem-se em dados. Em sua visão, a produção de um saber rigoroso, de caráter científico, não se restringe a uma única forma de rigor. Decorre, assim, que o método científico não diz respeito a um agrupamento pré-determinado de normas e procedimentos técnicos, mas a um conjunto de relações articulados a uma determinada teoria (CARDOSO, 1971), em que a imaginação do pesquisador assume papel importante na estruturação de um percurso metodológico que guarda relação não só com o objeto de estudo, mas, também, com o olhar do pesquisador sempre marcado pela sua condição histórico cultural. Por teoria entende-se, conforme Triviños (2006), um conjunto articulado de conceitos, os quais buscam descrever, interpretar e explicar a realidade objetiva. A construção teórico-científica diz respeito ao mais alto nível de compreensão da vida natural e social.

A produção do rigor necessário a esse tipo de atividade humana guarda relação com processos que tornem possível tomar conhecimento de um determinado objeto de estudo. Nessa perspectiva, o conhecimento não se configura como um desvelamento puro de uma suposta fatalidade, mas, segundo Cardoso (1971), em uma complexa teorização que comanda o processo de inteligibilidade do fenômeno estudado.

André (2001) coloca em questão a necessidade de se explicitar de maneira clara a justificativa e a descrição por determinados procedimentos utilizados no decorrer do processo

de investigação. Levando-se essa recomendação em consideração, passamos a delimitar cada um dos aspectos integrantes da metodologia desta pesquisa.

Antes de adentrarmos nos diferentes pontos relacionados ao processo metodológico/científico, enfatizamos que esta pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer de nº 2714. 604¹², de modo que, cada sujeito foi informado sobre os objetivos do estudo, e escolheu participar de modo espontâneo. Salientamos, ainda, que a identidade dos participantes¹³ foi preservada a partir do uso de nomes fictícios inspirados em líderes políticos progressistas e revolucionários.

O campo de investigação trata-se do Instituto de Pesquisa da Arte pelo Movimento - IMPAR, com foco sobre o Programa Arte para Todos, o qual busca promover a formação cultural e a inclusão social por meio da arte. Os sujeitos participantes foram seis professores de educação não formal, os quais trabalham junto a pessoas com deficiência intelectual. Com o intuito de viabilizar o processo de investigação, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação participante e entrevista semiestruturada.

Os critérios utilizados para a definição dos instrumentos de coleta e análise de dados estabelecem relações com nosso aporte teórico-metodológico, o qual, segundo Sader (2007), supera a relação dicotômica entre sujeito e objeto do conhecimento, bem como, leva em conta as considerações apontadas por Charlot (2006), o qual situa a educação como um triplo processo de humanização: socialização, entrada na cultura e singularização-subjetivação.

O uso das entrevistas semiestruturadas colocaram-se na direção de afirmar a inexistência da separação sujeito/objeto do conhecimento, premissa central para o materialismo histórico e dialético. Destaca-se, também, o fato do objeto em estudo ser caracterizado como uma atividade humana constituída por aspectos sociais, culturais e singulares – o trabalho docente. A partir das entrevistas, visou-se identificar os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos estudados. Nesse sentido, a entrevista foi utilizada pensando-se na necessidade de o pesquisador entrar em relação com esses sujeitos, o que torna-se mais adequado a partir de um roteiro de entrevistas¹⁴ flexível, conforme se prevê nesta proposição (MANZINI, 2003).

Como processo complementar às entrevistas, realizou-se um tratamento dos dados coletados, por meio de uma síntese dos pontos mais importantes abordados pelo participante. Essa síntese foi apresentada aos participantes da pesquisa, os quais puderam analisar suas respostas e reelaborá-las conforme a necessidade de cada sujeito.

¹² Anexo I.

¹³ A caracterização dos participantes será apresentada na discussão dos dados.

¹⁴ Apêndice A.

As observações dos participantes seguiram o pressuposto de entrar em relação com os sujeitos pesquisados, com o objetivo de “apreender a imponderabilidade da vida real” (MARQUES, 2016), confrontando-se os discursos apresentados pelos docentes com suas atividades práticas frente às pessoas com deficiência intelectual. Desse modo, salientamos o postulado histórico de Marx trazido por Peixoto (2018, p. 214), que coloca: “A prática é terreno da verdade porque, pela dialética sob ontologia materialista, está na prática, o fundamento do pensar e a possibilidade de o pensado realizar-se enquanto transformação material”. Salientamos que as observações foram realizadas, em alguns casos, anteriormente às entrevistas, e em outras situações, após. Essas variações ocorreram em função da disponibilidade de horários do pesquisador e dos sujeitos participantes.

A construção dos dados permitiu uma sistematização organizada a partir de pressupostos da Análise de Conteúdo de Franco (2012), perspectiva esta que se assenta em uma concepção crítica da linguagem, compreendendo-a como via de elaboração de representações, as quais se ligam dinamicamente ao pensamento e à ação humana.

O tratamento dos dados a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo foi desenvolvido tendo por norte a identificação de temáticas que se manifestaram no decorrer da comunicação dos participantes. Nesse sentido, palavras, ideias e argumentos que se sobressaíram na fala dos participantes foram agrupados por semelhanças e nomeados a partir de traços comuns compartilhados. Partes constituintes do material bruto, as quais não puderam ser agrupadas por semelhança, e que traziam em si características particulares ou contraditórias, formaram um agrupamento específico.

Levando em conta o fato de que as mensagens trazidas pelos participantes exprimem e representam cada emissor, empreendeu-se um processo de articulação das características dos fragmentos de fala que compuseram os diferentes agrupamentos, aos seus respectivos autores. Nesse sentido, além de se desenvolver o tratamento do material pelo questionamento: “Para dizer o que?”, colocou-se a necessidade da indagação: “Quem fala?”

A partir desse processo de codificação e agrupamento, chegou-se às unidades de análise. A respeito desse procedimento, Moraes (1999, p. 14) assevera:

[...] ainda que se possa dividir uma mensagem em unidades de significado independentes, as unidades de análise sempre perderão significados neste processo. Por isto é importante poder periodicamente retornar ao contexto donde cada unidade de análise provém, para assim poder explorar de forma mais completa todo seu significado.

Conforme recomendações de Moraes (1999), retornamos ao contexto de origem das unidades de análise para resgatar os sentidos em que foram produzidas as falas. Vigotski (2008, p. 05) estabelece o termo unidade da seguinte forma: “Com o termo unidade queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca”.

Com o objetivo de sintetizar os dados, foram formadas categorias de análise, as quais permitiram focalizar aspectos significativos do conteúdo investigado, relacionados aos objetivos e problemas da pesquisa.

Para o processo de análise dos dados, buscamos estabelecer as relações histórico-culturais do fenômeno, destacando-lhe os traços que o constituem a fim de se penetrar em sua dimensão abstrata (TRIVIÑOS, 2007). Compreende-se esse processo de movimento investigativo em direção ao abstrato como uma complexificação da objetividade, que para Gramsci (1955) só existe enquanto atividade humana.

Sem o homem, que significa a realidade do universo? Toda ciência é ligada às necessidades, à vida, à atividade do homem. Sem a atividade do homem, criadora de todos os valores, inclusive os científicos, o que seria a “objetividade”? Um caos, isto é, nada, o vazio, se é que é possível dizer assim, já que, realmente, se se imagina que o homem não existe, não se pode imaginar a língua e o pensamento. Para a filosofia da práxis, o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido (GRAMSCI, 1955, p. 70).

A formação das categorias de análise se configurou como uma primeira etapa no processo de abstração do material coletado, o qual se converteu em dados, que foram posteriormente analisados a partir do referencial teórico adotado. O agrupamento dessas categorias de análise¹⁵ se organizou pela origem do instrumento que viabilizou a coleta.

A seguir, apresentaremos os fundamentos teórico conceituais que instrumentalizaram a análise dos dados, trazendo, primeiramente, a visão da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano e a deficiência intelectual, para, a partir disso, colocarmos em

¹⁵ As categorias correspondentes às entrevistas são trabalhadas nos subcapítulos 5.2 e 5.3, tendo sido nomeadas com os seguintes títulos: “O trabalho docente na educação não formal: delineando trajetórias de relação com a arte e a educação”; “As relações entre ensino, aprendizagem, desenvolvimento e deficiência intelectual a partir dos dizeres dos professores”. Os dados provenientes das observações formaram a categoria de análise 5.4, intitulada: “Trabalho docente no ensino das artes: desafios em cena”.

discussão aspectos constitutivos do trabalho docente na articulação com a modalidade de educação não formal.

3 HISTORICIDADE, DESENVOLVIMENTO HUMANO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus.

Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

- O mundo é isso – revelou. – Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais.

Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores.

Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas.

Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

Eduardo Galeano – 1940
Poema “O mundo”¹⁶

O ato de subir aos céus, descrito no poema, pode se compreender como uma alegoria de um movimento relacionado a tomar distância daquilo que se observa. Assim, pode-se melhor ver aquilo que se olha. O que se olha neste poema de Galeano? É a vida humana em sua rica diversidade metaforizada pelas diferentes fogueiras.

O poeta uruguaio nos leva a uma reflexão sobre a condição humana como algo não homogêneo e massificado, mas pluralmente brilhante. Compreender a diversidade humana a partir de uma perspectiva científica é um ato de superação da aparência e de direcionamento à essência do fenômeno. Desse modo, essa distância que se toma, a fim de que se visualize não só os diferentes traços que constituem o fenômeno, mas também se compreenda que esse fenômeno não diz respeito a algo isolado, está em articulação com uma realidade material e histórica.

Analisar o poema que consta na epígrafe a partir deste ponto de vista permite pensar que as fogueiras não surgem de maneira espontânea, mas somente em função de uma atividade

¹⁶ GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 2.ed. Porto Alegre: L&PM, 2011.

humana, a qual e torna possível sua existência. Nesse sentido, cada ser humano, em sua individualidade¹⁷, é produção material e histórica, mas acima de tudo, prática¹⁸.

Mas a própria prática que produz a humanidade dos homens, tais como, a ciência, a política, a arte e a educação - práticas potencialmente humanizadoras -, também estão sujeitas ao processo de transformação da história. Em Gramsci (1955), encontra-se uma importante problematização da relação entre teoria e prática. Para esse filósofo italiano de orientação marxista, a teoria possibilita a construção de uma prática elevada a sua máxima potência, que em momentos de transição, ou seja, quando o processo de transformação encontra-se no seu limiar para o salto de qualidade, eclodem demandas de uma prática justificada e eficiente.

Essa justificativa da prática se forja nos sistemas conceituais de determinadas teorias, em que cada qual expressa de maneira mais ou menos desenvolvida seu ponto de vista racional a respeito da realidade objetiva. No estudo dos processos de desenvolvimento humano, a Teoria Histórico-Cultural, cujo maior expoente é Vigotski, apresenta-se como uma alternativa para fundamentar um projeto de educação capaz de formar um novo homem, no contexto da União Soviética, entre os anos de 1920 e 1930 (BARROCO, 2012).

A Teoria Histórico-Cultural estabelece um marco de grande importância para se pensar de modo diferenciado os processos de desenvolvimento humano. Tomando como instrumento metodológico o materialismo histórico e dialético, essa abordagem inaugura uma nova forma de se conceber os fenômenos do campo da psicologia e educação. A própria Psicologia passa a ser tomada como ciência que deve explicar o mundo e os homens reais, e conforme Luria (1986, p. 11), isso tem grandes implicações: “V. I. Lenin ressaltou que o objeto de conhecimento e, em consequência, objeto da ciência, não são as coisas em si, mas principalmente a relação entre elas”¹⁹.

¹⁷ Para Duarte (2013, p. 14): “A formação de um indivíduo (o desenvolvimento de sua personalidade) é, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento como ser social, alguém que faz parte de uma determinada sociedade, e como ser genérico, alguém que faz parte do gênero humano”.

¹⁸ No item 4.1, “Trabalho como processo constituinte do gênero humano”, exploraremos mais a fundo como a dimensão prática da vida humana expressa na atividade vital do trabalho teve importância ontológica para o gênero humano.

¹⁹ “V. I. Lenin. Obras completas, Volume 42, pág. 289 (em russo)” (LURIA, 1986, p. 11)

3.1 A historicidade como processo constitutivo do desenvolvimento humano: uma explicação científica

Partindo da perspectiva histórico-cultural, Barroco (2012) argumenta que a Psicologia e a Educação devem destacar a importância da história e da realidade objetiva para explicar o desenvolvimento e os processos psíquicos dos seres humanos, assumindo a posição de que o psiquismo se constitui por meio da matéria-prima objetivada na prática social.

Coloca-se em destaque, dessa maneira, o fato de que a seleção natural e a evolução biológica perderam seu papel decisivo com o início do desenvolvimento histórico social da humanidade (VIGOTSKI, 2004). Esse processo é bem detalhado por Leontiev (1991, p. 63),

No decurso da história, os homens, governados por leis sociais, desenvolveram características mentais superiores. Milhares de anos de história social produziram mais, a este respeito, do que milhões de anos de evolução biológica. As conquistas do desenvolvimento social acumularam-se gradualmente, transmitindo-se de geração em geração. Foi assim que se consolidaram. Poderiam ter se consolidado em forma de mudanças biológicas, transmitidas hereditariamente? Não, porque o progresso histórico é extremamente rápido, acelera-se muitas vezes e por conseguinte as “aptidões” que as próprias condições da vida social exigem do homem mudam rapidamente e de uma maneira absolutamente independente em relação à marcha muito mais lenta das fixações biológicas da experiência.

Na visão histórico-cultural os aspectos sociais são centrais na formação do gênero e do indivíduo humano. Sendo importante situar que a palavra social nessa perspectiva liga-se diretamente ao papel decisivo ocupado pela cultura nos processos de desenvolvimento humano. Compreendendo-se a cultura como produto da vida em sociedade e da atividade do homem na transformação da natureza (VIGOTSKI, 2011).

Há, portanto, um imbricamento essencial entre as dimensões cultural e social no que se refere ao desenvolvimento humano. No sentido de ser possível se afirmar que os indivíduos só podem desenvolver as capacidades especificamente humanas apropriando-se dos elementos da cultura (VIGOTSKI, 2011).

Desse modo,

[...] ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Aquilo que constitui o eixo central da Teoria Histórico-Cultural é a admissão de que além de um desenvolvimento biológico, há um desenvolvimento cultural, o qual ocupa posição de maior importância para se pensar as especificidades dos processos psicológicos humanos. Assim, para a Teoria Histórico-Cultural interessa saber como os indivíduos conseguem se apropriar da cultura, e quais as implicações desse processo de apropriação em termos de desenvolvimento.

Sforni (2008) esclarece que as funções psicológicas superiores, características tipicamente humanas, não se encontram em cada sujeito particular, mas, sim, nos instrumentos produzidos e disponíveis ao homem ao longo da história. Duarte (2013) ressalta que, no decorrer do processo histórico, a humanidade construiu não só instrumentos materiais, mas, também, simbólicos, como a linguagem, sistema de signos de grande importância.

A linguagem, enquanto um sistema de significações elaborado historicamente (LEONTIEV, 2004), torna possível a relação entre os homens por meio de processos comunicativos, mas, também, constitui-se como possibilidade de cada indivíduo se apropriar da história humana. Nesse sentido, Sforni (2008) aponta para a linguagem como um dos principais mediadores que se colocam entre processos interpsicológicos, os quais podem vir a se tornar intrapsicológicos. Isso porque a linguagem não se reduz a uma função designativa dos objetos do real, mas é, ela própria, “[...] a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e generalização” (LURIA, 1986, p. 37). Nota-se, assim, que a linguagem se coloca como um instrumento de abstração que possibilita ao ser humano analisar as coisas e introduzi-las em um sistema complexo de relações.

Mas essa função da linguagem nos processos de pensamento possui uma história que é problematizada por Vigotski (2007), ao discutir o desenvolvimento cultural do ser humano. Vigotski (2007) demonstra o fato de a linguagem existir primeiramente no plano da realidade objetiva, servindo aos homens como função comunicativa. Em uma etapa posterior, a linguagem terá como função dirigir-se ao próprio indivíduo na resolução de problemas práticos, manifestando-se de modo mais intenso na medida em que se complexificam os desafios colocados pelo meio social. Esse segundo momento seria uma etapa de transição para o processo de internalização da linguagem, o qual tornará possível ao indivíduo dirigir e dominar o próprio curso da ação, surgindo, assim, a linguagem enquanto função planejadora do comportamento humano. Vigotski (2007, p. 17-18), explica:

Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do

futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato. [...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Coloca-se em evidência, assim, o fato de que a apropriação da cultura por parte do indivíduo produz alterações importantes nos seus processos psicológicos, alcançando as chamadas Funções Psicológicas Superiores, que na visão de Martins (2013), seria a categoria que expressa as características específicas do homem como pertencente ao *gênero humano*, o qual conquista a superação do legado natural e biológico no transcorrer de sua ontogênese por meio da apropriação dos signos da cultura. Será, portanto, o emprego dos signos, o fator preponderante para a constituição de processos psicológicos do homem enquanto ser cultural.

Vigotski (2000) teoriza o *signo* como um estímulo artificial criado pelo próprio homem para controlar seu comportamento. Em suas palavras, torna-se possível uma analogia entre signo e instrumento, na medida em que ambos desempenham função mediadora, colocando-se entre o sujeito e determinados objetos e processos. Ocorre que Vigotski (2000) alerta para o fato da existência de uma distinção fundamental entre signo e instrumento. Diferença essa relacionada ao fato de o instrumento agir sob o objeto, enquanto o signo age sob os próprios processos psicológicos do sujeito. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 82),

A criação e o emprego de estímulos artificiais na qualidade de meios auxiliares para dominar as próprias reações é precisamente a base da nova forma de determinar o comportamento que diferencia o comportamento superior do elementar e cremos que a existência simultânea dos estímulos dados e criados é o traço distintivo da psicologia humana²⁰.

Essa característica própria do psiquismo humano de operar com signos culturais, criada ao longo do processo histórico da vida social, encontra sua gênese no trabalho. Decorre do processo de trabalho um novo metabolismo entre homem e natureza, o qual passou a dar maior complexidade ao psiquismo humano, haja vista as demandas colocadas ao homem na posição

²⁰ Tradução livre do trecho original: “La creación y el empleo de estímulos artificiales em calidad de médios auxiliares para dominar las reacciones próprias precisamente es la base de aquella nueva forma de determinar ele comportamemiento que diferencia la conduta superior de la elemental y cremos que la existência simultânea de los estímulos dados y los creados es el rasgo distintivo de la psicologia humana.”

de ser ativo na natureza. Desse novo metabolismo surgem capacidades de abstração, cálculo, previsibilidade, e, principalmente, a possibilidade de autocontrole da ação (MARTINS, 2013).

Em Duarte (2013), constatamos que o desenvolvimento histórico da humanidade, tendo por alavanca o processo de trabalho – atividade vital humana –, permitiu a construção não só de instrumentos, produtos e objetivações materiais. Mas, também, objetos “[...] *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações cotidianas entre os seres humanos, até as formas mais elevadas de objetivação humana, como a arte, a ciência e a filosofia” (DUARTE, 2013, p. 38).

Tais objetivações, construções históricas e culturais adquirem importância para o processo de desenvolvimento do indivíduo. Isso porque os caracteres especificamente humanos não têm como via de transmissão a hereditariedade biológica, mas são adquiridos no “[...] decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 2004, p. 285). Nesse sentido, cada indivíduo precisa se apropriar ao menos de um mínimo dos resultados da atividade histórico social da humanidade para poder viver sua cotidianidade (DUARTE, 2013).

As características especificamente humanas, tais como as *Funções Psicológicas Superiores*, as quais se encontram enraizadas na cultura, situam-se em uma relação dialética do indivíduo com a realidade objetiva, tal como detalha Leontiev (2004, p. 284),

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas dessa língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Conforme discutido acima, constatamos que os processos de desenvolvimento do pensamento tipicamente humano, como a aquisição de uma forma lógica de raciocínio, guardam relações diretas com o movimento de apropriação da cultura por parte do indivíduo. Quanto a esse processo, Leontiev (2004) coloca em evidência que a apropriação da cultura por parte do indivíduo desencadeia o processo de constituição das funções psicológicas superiores. É esse

movimento que gera no nível ontogenético as especificidades humanas construídas no nível filogenético.

3.2 A deficiência intelectual²¹ sob o ponto de vista da defectologia vigotskiana e da Teoria Histórico-Cultural

A defectologia, desenvolvida entre os anos de 1920 e 1930 na União Soviética, pode ser compreendida como um campo teórico e prático responsável por desenvolver intervenções educacionais planejadas para os processos de escolarização das pessoas com deficiência. Sendo possível situar a defectologia como algo que atualmente se identifica como Educação Especial (BARROCO, 2012).

No que tange às contribuições de Vygotski (1997) para a defectologia, coloca-se em destaque o fato teórico ter apontado a necessidade da educação levar em conta a deficiência como um processo complexo, o qual organiza o desenvolvimento das pessoas nessa condição de modo qualitativamente distinto, se comparado ao desenvolvimento das pessoas sem deficiência.

Em consonância com essa posição, a qual admite a necessidade de a educação pensar os processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência na sua especificidade, Vygotski estabelecerá críticas às chamadas abordagens psicométricas. Para Vygotski (1997), o enfoque psicométrico toma a deficiência intelectual como uma coisa, como algo fechado, não um processo. Essa abordagem interessa-se pelos sintomas decorrentes da deficiência, e não pelas leis que regem essa forma qualitativamente diferente de desenvolvimento ligada em unidade com o desenvolvimento das pessoas sem deficiência.

A perspectiva psicométrica seria uma das pedras angulares de uma educação seletiva baseada em uma visão estática de desenvolvimento e negadora da educação das pessoas com deficiência intelectual. Para Vygotski (1997), coloca-se a necessidade de superar essa tendência negativa e fundamentar práticas pedagógicas que pudessem superar a deficiência intelectual, compreendida como uma calamidade social, herdeira da estrutura de classes da sociedade (VYGOTSKI, 1997).

²¹Barroco (2007) indica a utilização por Vygotski da expressão “Atraso Mental” para designar, no período em que viveu, o que hoje se reconhece como deficiência intelectual. O Tomo V das **Obras Escogidas** – Editora Visor - na tradução do russo para o espanhol, utiliza a denominação “mentalmente retrasado”, equivalente em português a retardado mental.

Tal problematização exposta pelo autor, ganha melhor compreensão quando se admite a relação dialética entre o processo de desenvolvimento cultural e a condição do indivíduo como um ser social, e que importa observar que esta condição social do indivíduo não deve ser tomada como algo homogêneo em uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas (VIGOTSKI, 2004).

Orientando-se por esta visão, Vigotski (2004) estabelecerá uma importante articulação entre o pertencimento de classe e as possibilidades de desenvolvimento, partindo da argumentação de que o modo de produção capitalista se caracteriza pela criação de contradições materiais flagrantes:

Em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral em todas estas diferentes variantes do tipo humano (VIGOTSKI, 2004, p.02-03).

Demonstra-se notório com o exposto, o posicionamento de Vygotski (1997) quando admite a necessidade de superação da deficiência intelectual estar relacionada com sua compreensão de como o sistema capitalista impõe condições desfavoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora. Essas condições desfavoráveis ao desenvolvimento, relacionam-se, portanto, a como ocorre a formação das funções psicológicas superiores, tal como o desenvolvimento do intelecto. Problematiza Leontiev (2004, p. 284),

Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

O que se deflagra na citação acima, trata-se da maneira pela qual ocorre o desenvolvimento do intelecto. Não se tratando de um desenvolvimento realizado em função da hereditariedade biológica, mas, sim, no decurso da vida em que o indivíduo pode ou não se apropriar da cultura. Processo de apropriação que não ocorre de maneira homogênea no interior da sociedade capitalista, mas que se organiza mediante as condições de classe, o modo de vida

e as possibilidades de acesso mediado às objetivações humanas que encarnam em si as mais elevadas formas de atividade intelectual, tal como o conhecimento filosófico, científico e artístico (LEONTIEV, 2004). Será por meio desse prisma que Vygotski (1997) abordará a possibilidade de superação da deficiência intelectual, não em relação à limitação em si, mas a partir das condições sociais que levam a pessoa a sentir os efeitos de sua deficiência.

Frente a essa discussão, cumpre colocar a distinção que Vygotski (1997) estabelece entre defeito primário e secundário. Por defeito primário, pode-se compreender a condição biológica e sumariamente não modificável da pessoa com deficiência. Já o defeito secundário seria a consequência social das vivências de uma pessoa com deficiência no quadro de uma sociedade desigual, marcada pelas precárias condições materiais impostas à maioria dos indivíduos, vivendo em uma organização social estruturada para contemplar características de pessoas sem deficiência, de uma forma geral

A dialeticidade presente na relação indivíduo e sociedade, presente nas problematizações acima, concretiza-se em termos conceituais em um importante constructo teórico vigotskiano denominado: *Perejivanie*. Essa palavra russa de difícil tradução para o português é analisada por Toassa (2014, p. 16), da seguinte maneira: “Etimologicamente, pode-se afirmar que *perejivanie* deriva dos verbos *jit* – viver e *perejivát* – viver ou vivenciar a existência”.

Martins e Carvalho (2016) sintetizam esse conceito tomando por ponto de partida a posição ativa do indivíduo frente ao mundo. Essa posição do indivíduo enquanto ser social que age sob o mundo, e ao mesmo tempo é afetado por este, tem como ponto culminante a formação de uma imagem subjetiva em sua consciência. Essa imagem psíquica que se impinge na consciência instaura parâmetros intelectivos fundamentados em matizes emocionais que orientarão seu modo de ser. Nesse modo de ser, que Vygotski (2000) denomina como personalidade, objetivam-se as funções psicológicas superiores. Nesse sentido, o intelecto não se constitui como uma função psicológica abstrata, isolada e descontextualizada, mas tem sua existência expressa em um ser histórico e social constituído na dialeticidade com a realidade objetiva.

Essa discussão demonstra importância para se pensar os processos de desenvolvimento e constituição das pessoas com deficiência intelectual, levando-se em conta o fato de que, embora Vygotski (1997) reconheça a incapacidade destas em seguir o mesmo ritmo das demais no processo de escolarização, adverte também que são invariavelmente heterogêneas em termos de constituição, estrutura, dinâmica e possibilidades, o que levou-as à condição denominada deficiência intelectual.

Os estudos de Vygotski no campo da deficiência intelectual revelam o fato de não existir uma situação em que todas as funções do intelecto²² estejam igualmente afetadas, porque, representando uma diversidade qualitativa, cada uma das funções influencia de forma particular no processo que está na base da deficiência intelectual.

A noção de unidade utilizada por Vygotski (1997) revelará a existência de vínculos funcionais entre as diferentes funções psicológicas que compõem a totalidade organizadora, a qual seria a consciência. Nesse caso, o processo de desenvolvimento humano não se refere somente a uma ampliação quantitativa de cada uma das funções psicológicas. Mas diz respeito a alterações qualitativas em cada uma dessas funções, bem como, alterações nos vínculos entre elas, os quais vão ganhando diferentes formas no decorrer do processo de apropriação da cultura.

No caso da deficiência intelectual, observa-se a modificação dos vínculos e relações interfuncionais, alterações na estrutura interna do sistema psicológico. Quando Vygotski (1997) se refere a essas alterações, busca delimitar uma forma qualitativamente distinta de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

Tomando por base a noção de vínculos interfuncionais, Vygotski (1997) constrói um ponto de vista complexo do processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, admitindo, principalmente, a importância das relações pensamento e afeto²³ no processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.

Fazendo uma analogia entre ação e pensamento, Vygotski (1997) relata que, assim como as ações não nascem sem causa, mas, sim, são movidas por determinados processos dinâmicos, necessidades e estímulos afetivos, também o pensamento sempre é motivado, sempre está psicologicamente condicionado, sempre deriva de algum estímulo afetivo pelo qual é posto em movimento e orientado.

Amparando-se nas elaborações filosóficas de Benedictus Spinoza (1632-1677), Vygotski (1997) irá apontar para o quanto os afetos potencializam a capacidade tanto do corpo como do ato intelectual, para colocar-se em uma determinada direção.

Essas considerações feitas acima, colocam a importância de se pensar a condição da pessoa com deficiência intelectual nas suas especificidades, as quais não se referem somente ao

²² Vygotski (1997) compreende por intelecto uma diversidade de funções psicológicas em uma unidade complexa. Sua perspectiva sobre essa função destaca que seu desenvolvimento está relacionado aos vínculos que estabelece com outras funções, tais como: atenção, memória, percepção e o afeto.

²³ De acordo com Martins e Carvalho (2016), não se faz presente nas teorizações de autores da Teoria Histórico-Cultural, como Vygotski, Luria e Leontiev, um consenso em relação ao uso dos termos afeto, emoção e sentimento, sendo adotados, assim, sem distinções terminológicas.

campo do pensamento, mas, também, ao importante vínculo que este apresenta com a dimensão afetiva. Essa teorização de Vigotski permite um ponto de vista diferenciado das abordagens normativas de desenvolvimento, as quais analisam a condição da pessoa com deficiência intelectual a partir do paradigma da falta (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

A defectologia vygotskiana irá romper com essa visão, ao assumir a importância de se investigar como a pessoa com deficiência intelectual se desenvolve, buscando, assim, conhecer não a insuficiência em si, mas a reação que nasce na personalidade da pessoa durante o processo de desenvolvimento, em resposta às dificuldades com as quais se defronta na relação com o meio social (VYGOTSKI, 1997).

A perspectiva de Vygotski (1997) será a de não tomar a deficiência como uma abstração, mas como uma característica pertencente a um complexo sistema da personalidade, o qual se reestrutura diante de dificuldades que não são inerentes à deficiência, mas geradas pela organização social em que a pessoa vive.

Importante se levar em conta que em muitos casos, conforme apontado por Vygotsky e Luria (1996), as funções psicofisiológicas estão preservadas na pessoa com deficiência intelectual, sendo que a principal diferença entre esta e uma pessoa comum, reside no fato de que

[...] uma criança normal utiliza racionalmente suas funções naturais e, quanto mais progride, mais é capaz de imaginar dispositivos culturais apropriados para ajudar sua memória. [...] uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da criança retardada (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 222).

Observa-se, desse modo, que o desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores na pessoa com deficiência intelectual está ligado a um processo de desenvolvimento cultural precário. Essa condição está ligada a uma má “nutrição cultural” e a negligências pedagógicas, as quais vão acumulando complicações adicionais no desenvolvimento incompleto do indivíduo (VYGOTSKI, p. 144, 1997).

Pode-se notar, assim, que a defectologia vygotskiana, propondo uma educação que possa promover uma compensação social atenuando os efeitos do defeito secundário, coloca como necessária uma instrução baseada em estratégias educativas que possibilitem às pessoas com deficiência intelectual se apropriar dos mesmos conhecimentos que as pessoas comuns, recebendo, dessa forma, o mesmo preparo para a vida social (VYGOTSKI, 1997).

Para que se possa efetivar um preparo para a vida futura da pessoa com deficiência intelectual, os processos de ensino/aprendizagem não devem estar adaptados ao defeito, mas, possibilitar o desenvolvimento do pensamento em um nível mais complexo, tal como a capacidade de abstrair. Para isso, Vygotski (1997) defende a ideia de que cabe à educação munir a pessoa com deficiência intelectual de uma concepção científica do mundo, revelando, assim, os vínculos existentes entre os fenômenos, os nexos de ordem não concreta, formando nessa pessoa uma atitude consciente em face à complexidade da vida.

Desse modo, a educação deve, de acordo com Sierra e Facci (2011), investir na possibilidade do que essa pessoa possa *vir-a-ser*, ou seja, a educação deve constituir-se como instrumento que intervém no curso do desenvolvimento humano por meio da aprendizagem. Essa perspectiva de uma condição de desenvolvimento sempre aberta à reconfiguração remete à noção de processualidade do materialismo histórico e dialético, o qual retira da filosofia hegeliana uma visão do ser em estado de permanente transformação. Savioli (2007, p. 367) coloca

O ser é fundamentalmente um *vir-a-ser*. O modo como o ser apresenta-se em determinado momento é apenas um modo de seu existir, que contempla apenas uma entre as múltiplas potencialidades que pode desenvolver, que constituem as próprias etapas do seu desenvolvimento, de sua transformação. Para existir verdadeiramente o ser deve superar o estado atual em que se apresenta e, ultrapassando os limites dados por este estado, *vir-a-ser* o que não é, ou seja, buscar um novo estado de sua existência.

Conceber o ser, nesse caso a pessoa com deficiência, em estado de permanente transformação, implica em admitir que uma determinada condição de desenvolvimento pode sempre ser superada. Vygotski (1997) utiliza a superação como um conceito teórico, o qual permite repensar o processo educativo da pessoa com deficiência.

A palavra superação é utilizada por Vygotski (1997) em referência à palavra alemã *aufheben*, e em russo: *Sjoronit*, cujo significado é guardar, esconder. Ao se usar essa, palavra não se quer afirmar que algo deixou de existir, mas que está conservado em alguma parte, que de alguma maneira permanece em segundo plano. Torna-se possível constatar, assim, que o defeito tem sua possibilidade de superação, desde que não se constitua como o foco do processo educativo.

A defectologia vigotskiana toma como centro as possibilidades de apropriação do conhecimento por parte da pessoa com deficiência, colocando como principal aspecto da educação desta aquilo que está conservado em sua constituição, não o defeito. Assim, a

possibilidade de superação da deficiência está na própria possibilidade dessas pessoas se transformarem frente aos desafios concretos, os quais surgem a partir de relações sociais que se apresentem como instigantes, e que possibilitem desenvolver novas condutas em relação a si mesmo e ao mundo (DIAS e OLIVEIRA, 2013).

Alcançar um patamar humanizado de desenvolvimento, a partir da constituição de funções psicológicas superiores, tais como o pensamento lógico e abstrato, relaciona-se com as possibilidades do indivíduo enquanto ser particular²⁴ entrar em contato com as produções humanas genéricas e fazê-las parte de si. Assim, é na realidade objetiva que a pessoa com deficiência intelectual se colocará diante do conhecimento produzido pela humanidade. Sendo a educação uma relação humana intencionalmente mediada pela cultura, ela permite ao indivíduo dar importantes passos no seu processo de desenvolvimento.

Compreendendo a educação como possibilidade de produzir humanidade, e como uma das objetivações humanas que contribui na formação da realidade objetiva, é que situaremos esta como trabalho, atividade vital humana de grande importância. Nesse sentido, o próximo capítulo terá o objetivo de discutir esse trabalho, desde sua função constitutiva do gênero humano, passando pela abordagem de como os imperativos do capital se constituem no trabalho docente. Fecharemos as discussões sobre o trabalho docente a partir de articulações entre as especificidades do trabalho do professor na modalidade de educação não formal e as ideias de Vigotski sobre educação estética.

²⁴ Patto (1993), ao discutir as ideias da socióloga húngara Agnes Heller (1929-2019), coloca em destaque o fato de a individualidade humana ser composta por duas dimensões: particularidade e genericidade. A particularidade refere-se às paixões e sentimentos do Eu. Enquanto a genericidade diz respeito às manifestações humanas compartilhadas entre os homens, tais como o trabalho e a política. Pode-se notar, dessa forma, que a individualidade se compõe de uma aliança entre particularidade (dimensão relacionada às necessidades e motivações pessoais) e genericidade (manifestações humanas que se objetivam na vida social).

4 TRABALHO E GÊNERO HUMANO: CARACTERIZAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL A PARTIR DA NOÇÃO DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM VIGOTSKI

Em pé deserdados da Terra!
Em pé, forçados da fome!
A Razão ribomba em sua cratera,
É a irrupção do fim!
Do passado, façamos tábula rasa,
Multidão escrava, em pé, em pé!
O mundo vai mudar de base,
Não somos nada, sejamos tudo!
É a luta final,
Unamo-nos e amanhã
A Internacional
Será o gênero humano!

Marx & Engels – 1848
“Internacional Comunista”²⁵

Esse trecho da Internacional Comunista revela a dinâmica contraditória da relação entre o ser humano e o trabalho no capitalismo. Como observa Frigotto e Ciavatta (2010), há uma dupla face do trabalho que expressa o caráter antagônico dessa atividade humana. Por um lado, o trabalho em sua radicalidade reflete a necessidade humana em produzir as próprias condições de existência para a satisfação das necessidades do homem. Por outro, sob o modo de produção capitalista, o trabalho se configura como uma atividade que aliena e mutila a vida humana, processo esse que se constitui por meio da instauração da propriedade privada²⁶ (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2010).

Analisar o trabalho docente a partir de sua relação com o funcionamento da sociedade burguesa mostra-se fundamental, haja vista que o professor compartilha da mesma posição social que os demais trabalhadores no modo de produção capitalista, necessitando vender sua força de trabalho para a própria sobrevivência. Cabe ainda destacar, o fato de a educação se

²⁵ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. Tradução Sueli Tomazili Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2015.

²⁶ Embora a educação não se constitua como propriedade privada, observa-se de modo muito frequente a influência dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais dos países da periferia do Capital (LIBÂNEO, 2012). Para o autor, esse movimento tem rebaixado a qualidade da educação como um bem público, destituindo do conhecimento escolar sua função emancipadora.

constituir como um importante campo de disputas políticas, que em função de como se apresenta a correlação de forças entre as classes sociais, afeta diretamente o trabalho docente.

Embora o capitalismo tenha alterado profundamente a relação entre o ser humano e o trabalho, este último, em sua origem, diz respeito à atividade vital que funda a existência do gênero humano, constituindo as características que lhe são próprias. No primeiro item deste capítulo, discutiremos o trabalho em sua dimensão ontológica e formativa das características típicas do homem.

4.1 O trabalho como processo constituinte do gênero humano

Predominantemente, o pensamento filosófico e a construção do conhecimento científico produziram teses explicativas a respeito das especificidades do ser humano a partir de concepções especulativas e metafísicas (SAVIANI, 2007). A possibilidade de superação dessas concepções torna-se possível em grande medida pela construção teórica desenvolvida por Marx e Engels acerca do processo de trabalho. Para Oliveira (2010), pode-se compreender por trabalho um processo essencialmente humano, duplamente determinado. O trabalho enquanto autogênese humana refere-se a uma atividade afirmadora da vida e constitutiva do indivíduo enquanto um ser social. Sua antítese, o trabalho enquanto elemento de subordinação do capital, impõe a mortificação ao homem, consequência do estranhamento que o trabalho alienado provoca no indivíduo, que não se reconhece naquilo que produz (OLIVEIRA, 2010).

O trabalho, enquanto categoria ontológica da existência humana, coloca-se como uma questão fundamental desde Hegel, e, com Marx, sofre uma redefinição, que o situará como um elemento articulador da relação entre sujeito e objeto, mediante o postulado fundamental de que os homens produzem a realidade e são por ela constituídos (SADER, 2007). Observa-se, assim, que a concepção materialista, histórica e dialética se assenta nas condições concretas de existência, para explicar aquilo que constitui a condição humana, atribuindo a mais alta importância ao trabalho como o processo fundante da condição histórico-social do ser humano.

Admitir essa condição histórico-social do ser humano implica em tomar como eixo de análise principal não mais a natureza/hereditariedade como determinante da humanidade, mas o próprio homem no processo de produção e reprodução da vida real. Nesse sentido, não se procura negar o ser humano como uma espécie animal, mas afirma-se a necessidade de se explicitar que a existência humana passa a não depender mais da adaptação de seu organismo ao meio ambiente (DUARTE, 2013).

Com o trabalho, o ser humano passa então a produzir os meios para satisfazer suas necessidades básicas de existência. Nesse ato de transformação da natureza, o ser humano funda um mundo propriamente humano, como, também, sua própria humanidade. Desse processo em que se rompem as fronteiras dicotômicas entre indivíduo e sociedade, torna-se importante destacar a relação dialética entre objetivação e apropriação. Detalha Duarte (2013, p. 37),

A dinâmica própria da atividade vital humana, a relação entre objetivação e apropriação, realiza-se, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. A prática social objetivante não se realiza sem a apropriação dos resultados de práticas objetivantes anteriormente concretizadas. Os seres humanos fazem as circunstâncias existentes, isto é, objetivam-se, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias existentes, isto é, as circunstâncias fazem os seres humanos.

Essa relação entre unidades contraditórias, em que o homem se coloca em relação prática com o mundo, transformando a realidade em que se encontra, possibilita-lhe incorporar elementos produzidos pela história das gerações que lhe precederam. Nesse sentido, o trabalho deve ser compreendido não como uma prática individual e cotidiana, mas como uma prática social. Desse modo, Triviños (2006) irá delimitar a prática social como uma unidade composta por teoria e prática, em que se torna possível compreendê-la como o saber produzido pela história da humanidade, acumulada em objetos humanizados, os quais, segundo Duarte (2013), podem ser caracterizados materialmente como os instrumentos, bem como, os objetos *stricto sensu* como a linguagem, a arte a filosofia e a ciência.

Será o trabalho, essa posição de engajamento do homem no processo de transformação da realidade objetiva, que permitirá o surgimento de importantes transformações qualitativas em sua constituição, conforme bem explicado por Engels (2012, p. 24),

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do símio²⁷ foi se transformando gradualmente em cérebro humano – que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E à medida que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma maneira que o desenvolvimento natural 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.

²⁷ Optamos, aqui, pela expressão “símio”, em detrimento da original do texto “macaco”, compreendendo que a espécie humana teve uma linha de desenvolvimento diferente da dos demais primatas, não sendo possível afirmar que homem seria um produto mais desenvolvido dos macacos pré-históricos.

O trabalho, como um processo de relação entre os homens, cria, portanto, as necessidades desses se comunicarem. Ocorre que a linguagem, principalmente em sua forma verbal, ocupará não só função de comunicação imediata, de relação direta entre os homens em uma dada situação. Mas cumprirá papel central no desenvolvimento da consciência humana (LEONTIEV, 2004). A linguagem verbal, primeiramente como modo de relação social e de generalização da experiência, irá se constituir como protagonista na evolução histórica da consciência humana, mas, também, no desenvolvimento do pensamento em sua forma abstrata.

Essa forma abstrata da linguagem será resultado de um processo que tem sua gênese na subordinação da linguagem à situação prática, mas que, posteriormente, transforma-se e possibilita a linguagem se constituir como um sistema autônomo (LURIA, 1986). Emergirá dessa emancipação da linguagem em relação a situação prática, sua função de designar objetos e ações para além da realidade imediata, bem como, a capacidade humana de estabelecer enlaces e relações entre as coisas (LURIA, 1986).

A filogênese demonstra como a linguagem se constrói mediante a prática social, mas, também, como passa por processos de transformações que vão lhe outorgando não só uma independência em relação à situação concreta, mas se coloca como função analítica do intelecto humano. Decorre daí que os objetos e fenômenos passam a ser superados pelo homem na sua condição concreta. Não que a materialidade seja excluída do desenvolvimento do homem, mas torna-se fato da consciência, que, no dizer de Leontiev (2004, p. 94), será definida como “[...] reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente”.

As significações referem-se, assim, a um processo de generalização da realidade, o qual se cristaliza e se fixa na linguagem. A prática social possibilitará a construção histórica de objetivações, as quais encarnam os processos de atividade humana que as constituíram. Cabe delimitar que a utilização da palavra “reflexo” empreendida por Leontiev (2004) não deve ser tomada no seu sentido literal. Em Vigotski (2009b), destaca-se a característica transformadora desse processo de apropriação das significações, que ao passarem para o plano intrapsíquico conservam determinadas características, mas ao mesmo tempo a experiência vivida.

Torna-se cristalino, assim, que esse processo de transferência das propriedades humanas condensadas em objetos materiais e simbólicos ganha maior clareza no desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural, abordagem psicológica amparada no estudo de processos educacionais e suas relações com o desenvolvimento humano, da qual teóricos como Leontiev, Vigotsky e Luria trazem importantes contribuições. Essa teoria, alicerçada na concepção

metodológica do Materialismo Histórico e Dialético, irá compor um arcabouço teórico conceitual do percurso ontogenético, o qual irá revelar as leis que regem o desenvolvimento psíquico do ser humano.

Com base no exposto, pretendemos destacar como esse plano genético do desenvolvimento, a Ontogênese, pode ser impulsionada pelos processos educativos, mais especificamente sob a intervenção prática, sob aquilo que constitui o trabalho docente do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural. Diante o exposto, no próximo subcapítulo trataremos uma problematização acerca das implicações do trabalho docente no âmbito da sociedade capitalista. Posteriormente lançaremos ideias iniciais que permitam pensar possíveis diálogos entre a educação estética de Vigotski e a educação não formal. Por fim, encerraremos as discussões teórico-conceituais com o desenvolvimento de um tópico que terá como objetivo estabelecer articulações entre o trabalho docente como prática social e os sentidos e significados que permeiam essa atividade humana.

4.2 O trabalho docente sob os imperativos do capital

O capitalismo em seu processo histórico se constitui em ciclos de crescimento e crise, os quais são acompanhados de transformações na forma de gestão e organização do trabalho. Essas transformações se organizam não só em termos de novas exigências de qualificação, mas, também, em novas formas de controle sobre os trabalhadores. Esses diferentes modos de organização do trabalho trazem no seu bojo novas estratégias ideológicas de conformação da subjetividade do trabalhador aos imperativos da sociabilidade burguesa (RIBEIRO e LEDA, 2018).

A virada do século XX para o século XXI constitui essa nova etapa na organização produtiva do capital, denominada de estágio de acumulação flexível. A reorganização econômica orquestrada sob essa nova forma de desenvolvimento da sociabilidade burguesa reflete-se em condições cada vez mais precárias de trabalho (MÉSZÁROS, 2009).

Para Ribeiro e Leda (2018) esse novo modelo produtivo colocará em cena a necessidade de formar um trabalhador implicado subjetivamente com o processo de trabalho. Implicação esta que se manifesta sob a forma de individualidades polivalentes e multifuncionais, adaptadas a relações de trabalho cada vez mais instáveis e precárias.

Nesse cenário de reestruturação produtiva, é colocada na ordem do dia uma nova forma de trabalho: o trabalho imaterial, que passou a constituir-se como hegemônico em comparação ao trabalho industrial e provocou transformações em todas as instituições sociais e sua lógica.

Essa nova modalidade de trabalho traz consigo as exigências para a formação de um novo perfil de trabalhador, tal como descrito por Hypólito e Grishcke (2013, p. 513): “Assim, exige-se do trabalhador capacidade de diagnosticar e solucionar problemas, de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de auto-organização de modo a enfrentar situações em constantes mudanças”.

Para Kuenzer (2016), de modo diferente do que ocorria no processo taylorista/fordista, o qual se assentava na preocupação de um trabalhador que desenvolvesse competências relacionadas a ocupações previamente definidas e com certa estabilidade, agora se coloca a necessidade de formar um trabalhador flexível, adaptável. Detalha Kuenzer (2016, p. 17),

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez.

Essa discussão apresentada sob a forma de citação, acima, demonstra o quanto a educação, sob esta lógica, deve promover uma aprendizagem flexível, menos preocupada com uma formação intelectual dos estudantes, mas priorizando a formação de subjetividades conformadas a processos de trabalho instáveis, sejam eles temporários, repetitivos, ou precarizados de qualquer outro modo.

A escola, como parte constituinte da estrutura social, e guardando importante relação com o mundo do trabalho, analisada sob o ponto de vista do prejuízo na formação dos estudantes da classe trabalhadora, recebeu atenção de diversos estudos, tais como o de Gadotti (2000) e Libâneo (2012). Interessa, aqui, destacar o quanto a nova modalidade de trabalho, o trabalho imaterial, o qual se centra sob a formação de um trabalhador adaptado às degradações impostas pela nova etapa de desenvolvimento do capitalismo, repercute especificamente no trabalho docente.

Hypólito e Grishcke (2013) sinalizam esse processo macrossocial afetando o trabalho docente em termos de frequentes tentativas de controle sob sua atividade profissional, bem como pela intensificação e precarização das condições de trabalho. Acrescenta-se a esses processos, investidas significativas de responsabilização dos docentes com relação à qualidade da escola e da educação ofertada pelo Estado.

Assim, esse movimento contraditório, em que se busca, de um lado, controlar o trabalho docente, mas por outro, responsabilizá-lo pelas mazelas da educação, seria outro aspecto

constitutivo do sofrimento desses profissionais. A reprodução dessa insígnia do professor como o profissional unicamente responsável pela qualidade da educação, e pela equalização dos problemas sociais, expõe a desqualificação operada contra esse trabalhador, seja no próprio valor dado à profissão, através do tratamento promovido pelas políticas educacionais, seja no seu próprio processo de formação (EVANGELISTA e TRICHES, 2015).

Constata-se, desse modo, que as determinações do capital provenientes do processo de reorganização produtiva afetam de modo profundo a educação. Sob os imperativos do capital ocorre um movimento na direção de que cada trabalhador da educação adote como suas próprias metas as exigências colocadas pelo sistema capitalista. Vê-se, assim, que o trabalho no quadro da sociedade burguesa vai delimitando aos educadores suas expectativas e as condutas valoradas como certas para esse quadro produtivo (MÉSZARÓS, 2008).

Entende-se que essas considerações sobre o trabalho docente, no âmbito da educação formal, sejam importantes para pensarmos aquilo que permeia o trabalho docente também em espaços não formais. Assim, o caráter imaterial de sua produção profissional não se encontra livre das influências dos aspectos constitutivos do modo de produção capitalista quando se pensa o lugar social que é dado ao profissional que trabalha com processos educativos nas diferentes instâncias e instituições, sejam estas formais ou não formais.

4.3 Trabalho docente e educação não formal: intencionalidade e mediação

Neste subcapítulo buscaremos delimitar os principais aspectos constituintes da educação não formal, tomando por base as produções teóricas de Maria da Glória Gohn, pesquisadora de referência na educação não formal brasileira. Norteando-se pelas noções preliminares de educação não formal discutidas por essa autora, faremos costuras com excertos de textos de Vigotski a respeito do trabalho do professor na educação estética.

Agregaremos, ainda, conceitos, ideias e debates a respeito do trabalho docente desenvolvidos por pesquisadores filiados à Teoria Histórico-Cultural, esclarecendo que tal teoria foi fundada em grande medida em estudos e investigações que tomaram como objeto de estudo os processos de escolarização formal. Admitindo tal fato, focalizaremos nossas discussões nos conceitos de mediação, intencionalidade, atividade, necessidades, imaginação e criação, entendendo que, mesmo alguns desses conceitos tendo se originado em estudos referentes aos processos de escolarização formal, podem claramente ser articulados às práticas do educador na educação não formal, contribuindo de maneira potente para processos de aprendizagem que ocorrem nessa modalidade.

Saviani (2013) conceitua o trabalho educativo como um processo cujo objetivo central é a produção direta e intencional da humanidade em cada indivíduo singular. Tomando por base o exposto, coloca-se em debate quais as possibilidades existentes de se fazer educação, de se produzir humanidade nos indivíduos. As ideias de Gohn (2015) delimitam a educação como um processo que pode se realizar em três modalidades. Detalha Gohn (2015, p. 16),

[...] a educação propriamente dita é um conjunto, uma somatória que inclui a articulação entre educação formal, aquela recebida na escola, regulamentada e normatizada por leis, via um conjunto de práticas que se organizam em matérias e disciplinas; a educação informal, aquela que os indivíduos assimilam pela família, pelo local onde nascem, religião que professam por meio do pertencimento a uma religião, território e classe social da família; e a educação não formal que tem um campo próprio, embora possa se articular com as duas anteriores.

Essa perspectiva de educação como um processo triplamente determinado e imerso em uma diversidade de espaços, tempos e atores, oferece uma noção abrangente do que constitui o processo educativo. Interessa a esta investigação focalizar as discussões a respeito da modalidade de educação não formal.

Embora a educação não formal tenha alguns territórios demarcados com relação às suas possibilidades de ser produzida, tais como, as atividades realizadas nas ONGs, programas de inclusão social e projetos culturais, essa modalidade educacional não possui um espaço específico, uma instituição da qual possa se dizer ligada por essência. Nesse sentido, Gohn (2015) define a educação não formal como processo sócio-político, cultural e pedagógico com o objetivo de formar o indivíduo para a cidadania²⁸.

Tomando como norte a perspectiva materialista histórica e dialética, compreende-se que projetos educativos que se desenvolvam na direção da promoção da cidadania têm como referência os limites estabelecidos pela sociabilidade burguesa. Em consonância a essa problematização, cumpre esclarecer que levamos em consideração a necessidade da educação ter por norte a emancipação humana, que de acordo com Saviani (2017), refere-se à superação

²⁸ Para Benevides (1994), o termo cidadania reflete o vínculo jurídico existente entre o indivíduo e o Estado. Esse vínculo pode ser compreendido por determinações que designam o conjunto de direitos e deveres fixados por uma estrutura legal. Essa autora faz importante observação ao ressaltar o caráter parcial, desequilibrado e excludente do exercício da cidadania no contexto do capitalismo, advertindo que a garantia de direitos se revela como uma condição instável e em constante ameaça no quadro da sociabilidade burguesa. Salientamos, ainda, que embora a autora faça o uso do termo *Cidadania Ativa* para se referir ao engajamento dos indivíduos na luta pela garantia de seus direitos, optamos neste trabalho por empregar o termo *Emancipação Humana*, o qual aponta para a necessidade radical de transformação da sociedade.

da democracia formal e a instauração da democracia real, processo esse que só pode se efetivar por meio da abolição da sociedade de classes. Compreendemos, assim, que a definição de educação não formal estabelecida por Gohn (2015) demonstra uma proposição de se educar para o desenvolvimento de um indivíduo participativo socialmente, mas não visa à formação de uma consciência de classe engajada na superação da totalidade social estruturada pela opressão e exploração capitalista.

Dentro dessa proposição, objetiva-se construir possibilidades de interação do indivíduo com a sociedade, visando sua participação social e o engajamento na luta por direitos dentro dos limites dessa sociedade. Vale destacar que, ao se propor a construir processos que reverberem em movimento do indivíduo em direção à sociedade, Gohn (2015, p. 16) esclarece que, a educação não formal “[...] é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades há intencionalidade no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado”.

A citação acima estabelece uma aproximação entre a noção de intencionalidade do trabalho docente e a negação de uma natureza humana dada a priori. Nesse sentido, os efeitos do processo educativo são sintetizados como a humanização do indivíduo. A afirmativa de um trabalho educativo calcado em uma intencionalidade se observa na Teoria Histórico-Cultural, mas, também, na concepção de educação não formal postulada por Gohn (2015).

Desse modo, ao se admitir a intencionalidade no desenvolvimento de um trabalho educativo, evidencia-se a necessidade de que, aquele que ensina, seja educador²⁹ ou professor, tenha consciência dos conteúdos e objetivos da atividade proposta. A intencionalidade do professor deve se desenvolver com o objetivo de dirigir a atenção daquele que aprende, para o conhecimento, sendo que essa direção está não só na explicitação inicial dos objetivos, mas na sua manutenção ao longo do processo (SFORNI, 2015). Podemos verificar que o trabalho docente deve intervir junto ao aluno na direção de apontar aquilo que é nuclear na atividade proposta.

No que concerne à possibilidade da educação de produzir humanidade nos indivíduos, constituindo-os como participantes ativos da sociedade, faz-se necessário percorrer uma trajetória. Esse percurso a ser trilhado é a antítese de uma natureza já dada, refere-se, justamente, à condição material e histórica em que o indivíduo toma consciência de sua necessidade de se produzir enquanto homem (SAVIANI, 2007).

²⁹ Gohn (2010; 2015) relata inúmeras possibilidades de nomeação daquele que se configura como agente mediador da educação não formal, optando pela denominação educador. Como nosso estudo se situa no trabalho e formação docente, iremos nos referir aquele que ensina como professor ou docente.

Essa tomada de consciência não ocorre de modo espontâneo, como já discutido anteriormente. Nas palavras de Gohn (2015), há um “agente mediador”, que segundo ela

[...] são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados. Eles se confrontarão com os outros participantes do processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias.

Embora a autora tenha uma perspectiva própria em relação à mediação, e não necessariamente se fundamente no mesmo aporte conceitual, alguns aspectos parecem marcantes para articularmos à noção de mediação da Teoria Histórico-Cultural. O conceito de mediação, para essa matriz teórica, diz respeito a uma demarcação da importância dos mediadores culturais no processo de ensino e aprendizagem. A mediação, nesse sentido, é uma relação não imediata, direta, entre professor e aluno, mas mediada pelo conhecimento proposto a se trabalhar. Esse conhecimento encarnado nos mediadores culturais, unidades constituintes da cultura humana, caracterizam-se como instrumentos simbólicos, que, quando apropriados, permitem a ação mental do indivíduo frente ao mundo (SFORNI, 2008).

Importante salientar que o processo de mediação se desenvolve na direção de que o indivíduo possa se apropriar dos mediadores culturais, ou seja, do conhecimento que determinada tarefa educativa coloca como proposição. Dentro de uma concepção histórico-cultural, o processo de apropriação deflagra uma visão de homem como ser ativo, que ao transformar o mundo, transforma também a si mesmo. Processo esse que requer que o indivíduo esteja em relações práticas e verbais, denominadas por Leontiev (2016) de atividade.

Leontiev (2016) compreende a atividade como um todo organizado em uma articulação complexa de ações e operações, sempre voltada para necessidades e motivos do indivíduo (LEONTIEV, 2016). A atividade se coloca como uma prática que determina a posição real do indivíduo no mundo das relações humanas. Esse autor define um tipo especial de atividade, denominada atividade principal, que seria a atividade responsável por governar as mudanças mais significativas nos processos psíquicos relativos ao desenvolvimento e à constituição de sua personalidade.

O engajamento do indivíduo em uma atividade denominada como principal diz respeito às condições histórico-sociais de uma determinada sociedade, que por organizar a vida social de um modo específico, impõe formas práticas relacionadas às diferentes condições de desenvolvimento dos indivíduos. (LEONTIEV, 2016). Na sociedade ocidental contemporânea, a atividade intelectual - o estudo-, configura-se como atividade principal, promotora de

desenvolvimento humano, cujo início ocorre com a entrada do indivíduo no processo de escolarização e percorre praticamente sua vida inteira.

De acordo com a perspectiva apresentada, o estudo enquanto atividade principal não pode ser considerado como algo natural. E o trabalho do professor, enquanto mediador e aquele que visa que o indivíduo possa se apropriar do conhecimento acumulado historicamente, não se resume a uma apresentação do conteúdo. Necessidade e motivo, vetores que impulsionam o indivíduo a se engajar em uma atividade, são criados no decorrer da atividade pedagógica. Explica Sforzi (2015, p. 387),

[...] oferecer o conteúdo sem que o aluno envolvido com as problematizações relacionadas a tal conteúdo, sem que esteja inserido na compreensão das razões humanas da elaboração dessa síntese, assemelha-se a oferecer a alguém respostas a perguntas que não fez. A falta de sentido da informação para o sujeito manifesta-se em sua apatia diante dela.

Essa incorporação das necessidades, motivos e sentidos no processo de ensino na educação não formal, relaciona-se com a necessidade de se utilizar o cotidiano dos indivíduos como ponto de partida do processo. Frisa-se e reitera-se que o cotidiano é o ponto de partida, e não de chegada. Primeiro passo em que o professor busca se utilizar das temáticas cotidianas para enlaçá-las a saberes historicamente acumulados.

Verifica-se, assim, que o professor, no âmbito da educação não formal, assume papel ativo, e propositivo. Esse ocupa papel de protagonista, e desenvolve seu trabalho partindo de um planejamento que deve se constituir sempre com uma intencionalidade. Intencionalidade esta, que deve possibilitar também a qualidade das relações e interações desenvolvidas durante a aprendizagem cultural.

Barroco e Tuleski (2007) argumentam que a qualidade das mediações vivenciadas tem papel constitutivo na qualidade da aprendizagem e impacta de maneira muito importante nos processos de desenvolvimento dos indivíduos enquanto homens culturais, sociais e criativos. Analisando o trabalho docente na modalidade da educação não formal a partir de algumas articulações com alguns pressupostos teórico conceituais da THC, vislumbra-se a importância da intencionalidade e de processos de mediação no decorrer dos processos de aprendizagem cultural.

A seguir delimitaremos a discussão do trabalho do professor na educação não formal, a partir das articulações com a educação estética de Vigotski (2009b), fundamentando-nos principalmente no texto Educação Estética do livro **Psicologia Pedagógica** e a obra

Imaginação e criação na infância, bem como, trabalhos de autores contemporâneos comentadores das obras vigotskianas.

4.4 Educação estética em Vigotski e o ensino da arte sob a perspectiva da educação não formal: processos criativos em questão

Vimos no subcapítulo anterior, que o trabalho do professor na educação não formal é preñado de intencionalidade e se ancora em uma perspectiva de mediação. Desse modo, o espontâneo se apresenta como uma necessidade para a criação, mas ele não se configura como o elemento dominante do trabalho do professor, pois seu trabalho se delinea a partir de princípios e métodos planejados (GOHN, 2010).

Ao se propor a discutir os processos criativos, deve-se inicialmente partir de uma definição. Em Vigotski (2009) encontra-se uma definição de atividade criadora como condição necessária da existência humana. Esse processo tipicamente humano, ancora-se em experiências e vivências do indivíduo, que se convertem em material psicológico do processo de imaginação.

Para Vigotski (2009), a base de toda atividade criadora tem como pedra angular a imaginação, função psicológica nutrida pela materialidade da vida humana. Desse modo, tudo o que foi criado pelo homem, desde os objetos mais simples da vida cotidiana até os mais elaborados, tais como as construções tecnológicas, científicas e artísticas, são fruto da imaginação (VIGOTSKI, 2009).

Esses elementos que são hauridos da realidade, constituem, portanto, o material com que se criam as construções imaginárias. Nesse sentido, quanto maior as possibilidades de vivenciar determinadas circunstâncias, mais significativa e rica será a atividade da imaginação, a qual pode culminar em um processo criativo (VIGOTSKI, 2009).

O processo em que o homem retira da vida o material para criar o novo é extremamente complexo. Há um processo de reorganização dos elementos extraídos da materialidade vivida, em que as emoções cumprem papel organizador. Explica Vigotski (2009, p. 25-26), “[...] a emoção³⁰ parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consoantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. Qualquer um que sabe que vemos as coisas com olhares diferentes conforme estejamos na desgraça ou na alegria.”.

³⁰ De acordo com Martins e Carvalho (2016), não se faz presente nas teorizações de autores da Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski, Luria e Leontiev, um consenso em relação ao uso dos termos emoção, afeto e sentimento, sendo adotados, assim, sem distinções terminológicas.

Essas considerações de Vigotski (2009) mostram-se importantes para se pensar o trabalho do professor no ensino da arte. No texto que versa sobre a educação estética, Vigotski (2010) esclarece que o processo criativo deve ter como centro o aspecto psicológico da criação, e não o controle das vivências que levam ao surgimento de determinada produção criativa. É nesse sentido, que a criação não deve estar subordinada à técnica artística, mas esta última deve oferecer instrumentos simbólicos que criem possibilidades de o indivíduo expressar o movimento dialético constitutivo do processo psíquico no ato criativo.

A incorporação da técnica artística tem grande importância, mas não deve ser tomada como objetivo central no processo de aprendizagem, sendo que o principal aspecto a ser considerado deve ser as vivências. Argumenta Gohn (2015, p. 17): “[...] as vivências constituem-se em momentos de situações problema, desafios a serem enfrentados e superados. Os aprendizes têm de mergulhar por inteiro nas atividades/ações, corpo e intelecto [...]”.

Essa submersão nas vivências colocadas pela autora, relaciona-se com a necessidade da educação estética se pautar em práticas ativas e construtivas. O que, de determinado modo, segundo Gohn (2015), coloca a necessidade de o indivíduo entrar em contato com as produções artísticas, entrar em relação com elementos da cultura, os quais possam subsidiar os próprios atos criativos por ele produzidos.

A questão que demonstra maior importância nesse processo é que o contato do indivíduo com produções artísticas, de maneira imediata não possibilita que este possa se apropriar dos elementos que constituem tal obra. Pois como afirma Vigotski (2010, p. 350),

[...] é impossível penetrar em uma obra de arte até o fim sendo inteiramente alheio a técnica da sua linguagem. Por isso o mínimo conhecimento técnico da estrutura de qualquer obra deve integrar forçosamente o sistema de educação geral, e neste sentido agem de forma integralmente pedagógica aquelas escolas nas quais o domínio da técnica de cada arte se torna condição indispensável da formação.

Nessa direção, admitir a necessidade do indivíduo se apropriar da experiência estética produzida historicamente pela sociedade deve constituir o objetivo central de um processo de educação estética (VIGOTSKI, 2010). Apropriação que ocorre por meio dos mediadores culturais que compõem a arte em suas diversas expressões. Esse movimento de apropriação dos mediadores culturais do campo da arte demanda condições, as quais requerem processos de comunicação intencionalmente dirigidos, planejados, que possibilitem a reprodução de ações adequadas ao objeto, nesse caso, o objeto artístico. Cabe esclarecer, assim, que a mediação possibilitará por em movimento as funções psicológicas necessárias ao processo de apropriação

do conhecimento estético, o que exige um processo de ensino organizado, capaz de tornar acessível esse conhecimento (SFORNI, 2008).

Mas, conforme foi colocado anteriormente, o trabalho docente só pode se efetivar em mediação, admitindo a necessidade inicial de que o próprio processo de ensino não se limite ao conhecimento de maneira estéril. O conteúdo a ser apropriado, segundo Vigotski (2010), deve suscitar no indivíduo a percepção de necessidades, dos desconfortos, e não só apontar para esses pontos de desequilíbrio, mas, também, construir no plano dessa relação pedagógica condições para superação de tais necessidades.

Desenvolver um processo de ensino intencional e organizado, com base nos aspectos descritos, exige do professor um elevado conhecimento do objeto e da técnica artística. Mas, acima disso, um conhecimento das ciências da educação e um vasto embasamento cultural (VIGOTSKI, 2010). Cabe ao professor se utilizar desse conhecimento na execução de um trabalho criador no decorrer do processo pedagógico, o qual se oriente, de acordo com Vigotski (2010, p. 458), “[...] não para o simples cultivo dos dados naturais mas para a criação de uma vida humana “acima da natural” e “supranatural.”.

De acordo com Barroco e Tuleski (2007), foi essa própria capacidade de criar que possibilitou ao homem avançar de uma condição de espécie biológica para a condição de gênero humano. Os processos criativos desenvolvidos no trabalho pedagógico podem apontar para o *vir-a-ser*. Mas essa perspectiva não guarda nenhuma relação com uma potencialidade humana que brota de seu interior a partir de forças endógenas. Diz respeito a uma concepção que compreende o meio social como fonte de desenvolvimento humano, sendo o trabalho docente um instrumento potente de humanização.

O ensino da arte e sua apropriação dos conhecimentos estéticos por meio de vivências permite ao indivíduo dar novos sentidos à própria vida, haja vista que a vivência estética não se produz sob uma simplificação da realidade, mas diz respeito a um processo de complexificação, o qual rompe com a realidade imediata (VIGOTSKI, 2010).

Assim, coloca-se de modo claro o quanto essas vivências podem se constituir como processos geradores de novos sentidos e potencializadores de desenvolvimento humano. Ao colocar em transformação funções psicológicas superiores, como a percepção e os sentimentos do indivíduo, dentre outros, constrói-se as bases psicológicas para que este estabeleça uma nova forma de se relacionar com o mundo, por justamente lhe possibilitar criar novos sentidos ao que foi vivido (CAPUCCI; SILVA, 2017).

Duarte (2008) explica que a potência da arte no processo de formação do indivíduo se dá mediante a possibilidade que este veja o mundo para além do pragmatismo e imediatismo

da vida cotidiana. Por criar condições de uma suspensão momentânea da vida cotidiana, a arte pode produzir efeitos significativos na vida do indivíduo.

A relação entre arte e vida ocupa lugar importante no pensamento vigotskiano, quando este aborda a constituição da personalidade e da consciência humana em posição semelhante ao drama (CAPUCCI; SILVA, 2017). Pode-se compreender o drama como uma forma estética em que se colocam em cena situações de decisão e comprometimento do ser humano, objetivando uma reflexão moral (DELARI JÚNIOR, 2011).

Pensar a vida humana como drama implica em abordá-la a partir da dialética conflituosa que o indivíduo vivencia como ser social. Nesse sentido, os momentos de escolha e decisão inerentes à existência do ser humano enquanto ser social convocam o indivíduo a lidar com sentimentos, emoções e sua percepção em relação à própria vida. Frente a essa condição propriamente humana, sua personalidade e as funções psicológicas que a integram constituem-se como o próprio instrumento de relação com a vida.

A arte enquanto objetivação humana e técnica social do sentimento que conjuga objetividade e subjetividade pode se colocar como uma interposição importante entre o indivíduo e a vida social. É nesse cenário que se delimita a importante função da educação estética, que, para Vigotski (2010), diz respeito a desenvolver as potencialidades necessárias para que o indivíduo coloque em cena seu talento, o qual não é uma propriedade de indivíduos geniais, mas uma possibilidade de qualquer ser humano que estabeleça relações mediatizadas pela coletividade.

Partindo da compreensão do professor como ser histórico, social e cultural, desenvolveremos no próximo item a ideia do trabalho docente como prática social. Admitindo que esta prática encontra-se permeada por significados e sentidos, bem como conceitos teóricos trabalhados pela Teoria Histórico-Cultural para explicar a relação existente entre realidade objetiva e a consciência humana.

4.5 Trabalho docente como prática social: sentidos e significados

A filosofia marxista trará como diferencial o fato de não focar a prática como experiência sensorial, subjetiva, relacionada estritamente ao indivíduo, mas a analisar a partir do processo objetivo de produção material, que se configura como a base da vida humana (TRIVIÑOS, 2007).

Como assinalado anteriormente, pode-se compreender a prática social conforme explicação de Triviños (2006, p. 122),

[...] é a unidade da teoria e da prática. É o mundo material e social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais sociais, está em constante movimento, organizando-se e reorganizando-se perpetuamente. Na existência real o ser humano, como ser social, realiza uma atividade prática, objetiva, que está fora de sua consciência, e que visa a transformação da natureza, da sociedade. Este processo de mudanças fundamentais ou não, se realiza através dos seres humanos, das classes sociais, dos grupos e dos indivíduos.

Observa-se, dessa maneira, uma relação dialética entre a realidade objetiva e as construções intelectivas dos seres humanos, as quais só podem se desenvolver a partir da consciência, propriedade inerente ao ser humano, a qual Vygotski (1997) concebe como a totalidade organizadora das funções psicológicas superiores. No que tange à relação entre a realidade objetiva e a consciência, Luria (2016, p. 194) coloca que,

A consciência nunca foi um “estado interior” primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no “interior” da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda a atividade vital do organismo.

A colocação de Luria demarca a consciência não como uma realidade subjetiva primária, mas como reflexo da realidade objetiva. Luria (2016) irá agregar a essa definição, o fato de que a consciência habilita o organismo a encontrar seus propósitos a partir da análise das informações que chegam da realidade objetiva. A consciência, em seu entendimento, é a própria capacidade de “[...] avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro” (LEONTIEV, 2016, p. 196).

Essa capacidade de analisar as informações que chegam da realidade objetiva e estabelecer propósitos se constitui, conforme aponta Leontiev (2004), no fato de que a consciência se refrata por meio dos conceitos linguísticos e das significações.

Para Sforini e Galluch (2016), o significado pode ser compreendido como uma categoria da consciência humana, que diz respeito a elaborações históricas fixadas na prática social dos homens. Os significados concernentes ao campo semântico das palavras (AGUIAR e MACHADO, 2016) possibilitam designar objetos e processos, e socializar a experiência humana. O significado apontará para a possibilidade de entendimento entre os homens que entram em relação.

Convém pontuar que o significado, enquanto categoria da consciência humana, viabiliza a relação entre os homens pelo fato de sua constituição estar referenciada aos traços dos objetos, bem como, a sistematização destes em sistemas de categorias (LURIA, 1986). Admite-se, dessa forma, que o significado pode ser compreendido como um sistema relativamente estável de generalizações, que possui um núcleo permanente de enlaces, mas que se transforma ao longo do tempo.

Esse processo de transformação do significado tem em seu fundamento modificações no sistema de processos psíquicos que o constituem. Detalha Luria (1986, p. 54): “[...] podemos concluir que o significado da palavra se desenvolve mesmo depois que sua referência objetiva tenha alcançado estabilidade e que este significado muda não só em sua estrutura semântica, mas também em sua estrutura sistêmica”.

O desenvolvimento do significado se realiza mediante um movimento que parte de uma estruturação com base afetiva, passa por um período em que vigoram as impressões concretas, e tem como estágio mais elevado de seu desenvolvimento uma organização baseada em enlaces e relações lógicas e abstratas. Esse processo de desenvolvimento do significado e os processos que lhe sustentam, não se produzem de modo espontâneo, mas estão condicionados pela maneira em que a cultura incide o indivíduo que faz uso da palavra.

Mas a consciência humana se compõe de outra categoria que possibilita representar, simbolizar o mundo material. Essa se refere à categoria sentido, a qual sinaliza para o quanto o processo de apropriação dos significados estabelecidos socialmente passa por mutações no plano da consciência individual. O sentido terá relação com os efeitos provenientes desse processo de transformação de algo posto socialmente, o qual adquire conteúdo particular, estando relacionado a afetos, vivências e a totalidade da personalidade daquele que se apropria dos significados sociais (GOES; CRUZ, 2006). Os sentidos, para Aguiar e Machado (2016), constituem, desse modo, uma articulação de eventos do psiquismo, os quais tomam por base os significados que permeiam o mundo social.

Tomando o trabalho docente dentro de uma perspectiva materialista histórica e dialética, compreende-se este como uma atividade humana, prática social, a qual se realiza por meio de indivíduos situados histórica e socialmente. Apoiando-se na materialidade da vida humana, a concepção marxista compreende as ideias como fundadas nas condições objetivas da vida. As categorias significado e sentido, relacionadas ao trabalho docente, serão analisadas a partir do próprio processo de trabalho do professor, e aquilo que ele elabora via linguagem. A linguagem comporta significados sociais, mas, também, sentidos que se formam no interior da consciência do professor, a partir de suas vivências como indivíduo histórico e como trabalhador, situado

em uma determinada posição no modo de produção capitalista, a qual definimos anteriormente como trabalho imaterial. A seguir faremos uma discussão dos dados coletados a partir das entrevistas, as quais foram organizadas em duas categorias de análise. Iniciaremos a discussão dos dados a partir da problematização das trajetórias que levaram os participantes da pesquisa à condição de professores de arte na educação não formal.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Esta sessão, que será destinada à análise e discussão dos dados, teve sua organização pautada no instrumento de coleta que os originou. As primeiras duas categorias de análise são dedicadas a teorizações sobre as falas mais significativas trazidas pelos participantes nas entrevistas. A terceira e última categoria de análise, embora tenha como foco as observações realizadas nas aulas, resgata algumas falas já analisadas nas entrevistas, mas que, por motivo de evidenciarem importantes relações com a situação ocorrida em aula, são citadas novamente, a fim de que melhor se compreenda as reflexões desenvolvidas nesta etapa da análise. De maneira a facilitar ao leitor o acompanhamento da análise e discussão dos dados, apresentamos, de modo preliminar, uma contextualização a respeito do campo de pesquisa – Instituto IMPAR -, para que se possa melhor compreender o cenário institucional em que se desenvolve o trabalho dos participantes desta pesquisa.

5.1 Instituto IMPAR e o Programa Arte para Todos: contextualizando o campo de estudo

O Instituto de Pesquisa da Arte pelo Movimento – IMPAR, é uma associação cultural privada, de utilidade pública municipal e sem fins lucrativos. Essa associação volta-se para processos de formação, fomento e pesquisa de atividades artísticas, como: dança, música, teatro, linguagem corporal e memória. Apresenta como objetivo, contribuir com o desenvolvimento humano e social, por meio de ações e projetos culturais nas áreas de: Pesquisa, produção, formação, publicação e eventos; Inclusão social por meio das artes; Desenvolvimento e profissionalização de agentes culturais; Fortalecimento da economia da cultura.

O Programa de Formação Cultural Arte para Todos foi criado no início do ano de 2012, tendo como objetivo promover a formação cultural, a inclusão e inserção social de crianças, adolescentes e adultos com deficiência intelectual, transtornos leves ou limitações (aparentes ou não); tenham ou não alguma deficiência física, auditiva ou visual associada. O programa se organiza a partir de atividades como artes visuais, dança, música e teatro, e conta ainda com a participação e contribuição de profissionais das áreas da educação e da saúde, como terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia.

O Programa se desenvolve no interior das instalações físicas do Instituto IMPAR e AJAICE – Associação Joinvilense de Apoio e Inclusão da Criança Especial. A criação desse programa, na realidade, deve-se a uma experiência realizada por um dos professores

participante desta pesquisa – professor Marighella – com um grupo de adolescentes diagnosticados com deficiência intelectual, atendidos pelo Núcleo de Assistência Integral ao Paciente Especial - NAIPE³¹. O NAIPE é um serviço público do município de Joinville, ligado à área da saúde, cujo objetivo é oferecer tratamento e reabilitação de crianças e adultos com deficiência intelectual e/ou Transtorno do Espectro do Autismo - TEA, de forma regulada.

A experiência do professor Marighella junto a esses adolescentes ocorreu devido a uma visita realizada pelo NAIPE na Casa da Cultura, instituição pública do município, que oferece cursos de formação na área de artes. Marighella trabalhava como professor de teatro na instituição, e na recepção a esses adolescentes, propôs-se a realizar uma atividade com eles.

[...] a partir da minha experiência na Casa da Cultura, aí fui convidado para fazer dois encontros no NAIPE, com mais alunos. Afinal foram 15 na visita, me encantei e voltei babando, e propus dentro do Instituto que a gente criasse esse espaço, já que éramos um Instituto de arte pelo movimento, de atender essa demanda, que eu fiquei sabendo na época eram vinte e oito mil DI na cidade [...] e eu falei: - Falta arte para esse povo! E dentro da estrutura do NAIPE não existia, e não existe ainda, um educador de arte, mesmo que nesses sete anos a gente tenha conseguido comprovar a eficiência da arte na melhora terapêutica é difícil de convencer a secretaria da saúde que isso faz parte da saúde. E isso é um dos nossos interesses com a pesquisa, e o interesse da academia, é reforçar e embasar essa verdade para ver se a gente consegue, porque essa parceria com a casa da cultura pode acabar, ela existe porque eu quero, se eu quiser parar de dar aula para eles... (MARIGHELLA).

A história do Programa Arte para Todos foi construída em um processo de articulação de diferentes instituições e serviços, mas que encontram em uma iniciativa desse professor seu primeiro passo em direção a sua criação. Atualmente o programa tem um convênio com a Secretaria de Saúde, recebendo, por meio deste, o encaminhamento de pacientes atendidos pelo NAIPE, embora também trabalhe com pessoas sem deficiência – “típicos”, que buscam o programa por outros meios. Importante ressaltar que a contribuição da Secretaria de Saúde ocorre a partir do trabalho do professor Marighella, que é funcionário público e possui uma determinada carga horária destinada ao trabalho no programa. Não há nenhum tipo de verba repassada diretamente pelo município, todas as despesas relacionadas à manutenção do espaço, materiais e salário dos professores, é financiada por editais de apoio à cultura, como a Lei Rouanet, e incentivos do Sistema Municipal de Desenvolvimento pela Cultura, ligado à Fundação Cultural de Joinville.

³¹ Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/institucional/ses/use/naipe/>. Acesso em: 18/10/2019.

O Programa Arte para Todos apresenta relevância no município de Joinville, sendo reconhecido por profissionais da saúde pelos efeitos positivos que o trabalho realizado pelos professores do instituto promovem no desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. As categorias de análise, que serão trabalhadas em sequência, pretendem trazer a perspectiva desses professores em relação ao próprio trabalho. Iniciamos, em primeiro lugar, com a categoria que busca traçar a trajetória desses professores no campo da educação não formal.

5.2 O trabalho docente na educação não formal: delineando as trajetórias de relação com a arte e a educação

Um dia escrevi que tudo é autobiografia, que a vida de cada um de nós a estamos contando em tudo quanto fazemos e dizemos, nos gestos, na maneira como nos sentamos, como andamos e olhamos, como viramos a cabeça ou apanhamos um objeto no chão. Queria eu dizer então que, vivendo rodeados de sinais, nós próprios somos um sistema de sinais.

José Saramago³²

As diferentes trajetórias dos participantes, que serão analisadas nesta seção, revelam histórias de vida em que a arte e a educação vão se colocando como protagonistas de suas biografias. Desse modo, os ditos e dizeres dos professores trabalhados na análise, são compreendidos como sinais, conforme destacado por Saramago, em seu escrito colocado em epígrafe. Deflagram-se, assim, vivências que impingiram marcas que acabaram por constituir o tornar-se professor dos participantes desta pesquisa.

Deter-nos-emos em como a escolha por ensinar arte acabou emergindo na vida desses professores, e como o próprio trabalho, evidenciado por meio de suas falas, pode ser analisado de maneira articulada às trajetórias pessoais dos participantes.

Iniciamos a análise desta categoria a partir da apresentação do Quadro 1, o qual traz um conjunto de informações referentes aos professores, tais como: idade, gênero, formação inicial e o tempo de serviço na instituição, para, posteriormente, descortinar aspectos relevantes trazidos pelos participantes a respeito de suas trajetórias de relação com a arte e a educação.

³² SARAMAGO, José. **Cadernos de Lanzarote**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes da pesquisa

SUJEITO PARTICIPANTE	IDADE	GENERO	FORMAÇÃO INICIAL	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSOR NO INSITUTO
Marighella	54	Masculino	Sem formação acadêmica ³³	Professor de Teatro	Desde 2011
Rosa Luxemburgo	38	Feminino	Terapia ocupacional	Professora de Teatro, Atriz e Terapeuta Ocupacional	Desde 2015
Trótski	53	Masculino	Arquitetura	Professor de artes visuais, música e Arquiteto	Desde 2017
Fidel	39	Masculino	Sem formação acadêmica	Produtor Musical	2015-2017
Marielle	54	Feminino	Direito	Professora de Dança	Desde 2011
Olga	36	Feminino	Comunicação com a internet	Professora de Teatro	Desde 2017

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio pesquisador, com base nos dados coletados.

O Quadro acima, revela uma composição de professores equitativa do ponto de vista de gênero, e uma média de idade de aproximadamente 45 anos. Constata-se, ainda, que a totalidade dos participantes da pesquisa não apresenta formação inicial na área de educação, e a maior parte desses professores trabalha menos de cinco anos no local pesquisado. Outro aspecto que, embora não esteja presente no Quadro 1, merece destaque inicial, é o fato desses professores³⁴, além de ensinarem arte, assumirem funções administrativas na ONG que abriga o projeto, no qual desempenham suas atividades de ensino.

No que se refere às falas dos participantes, decorrentes das entrevistas, foi possível identificar pontos convergentes com relação às trajetórias de alguns destes sujeitos, na relação com o processo de ensinar. Uma dessas confluências que perpassaram as falas de quatro dos seis participantes, foi o fato deles terem iniciado, desde muito cedo, vivências como professores, as quais se revelaram importantes para a compreensão da sua condição atual como professores de educação não formal. Relata Trótski:

[...] desde muito jovem já percebi que gostaria de ser professor, apesar de não ter exercido a prática da docência durante boa parte da minha vida por conta da arquitetura. Muito jovem comecei a dar aula de música para meus amigos, eu sabia violão e meus amigos queriam aprender, então comecei a dar aula para os meus amigos para poder compartilhar o conhecimento. Uma coisa que sempre foi clara para mim é que o conhecimento precisa ser compartilhado.

³³ Este participante iniciou e interrompeu os cursos de História, Pedagogia e Educação Física.

³⁴ Durante o processo de coleta de dados, o participante Fidel estava em processo de desligamento do Projeto Arte para Todos, mas, mesmo assim, escolheu conceder entrevista e falar sobre sua experiência como professor na instituição.

Este participante deixa evidente o quanto o lugar de compartilhar conhecimento, a partir de um engajamento no ato de ensinar, revelou-se de maneira muito clara em sua vida. Essa consciência em relação ao trabalho como professor parece responder às suas necessidades e motivações, e vai se expressando de modo concreto ao longo de sua vida, quando ele acaba assumindo lugar de monitor na graduação, e, posteriormente, como professor de ensino técnico e de ensino superior. Trótski ainda inicia um processo de formação acadêmica em um curso de mestrado, mas se vê forçado a interrompê-lo por conta de problemas de saúde. Será após essa interrupção, que o lugar de professor de arte na educação não formal, demonstrará o quanto suas necessidades de compartilhar conhecimento ainda ecoam em sua vida. Relata Trótski:

[...] durante a graduação fui monitor da cadeira de metrologia visual, de cores de pintura. Depois eu me formei e fui militar³⁵ na arquitetura, e militei somente como arquiteto. Daí com experiência, a maior como profissional, comecei dar aula em curso técnico, em faculdade. Mas por conta de um problema de saúde mais complicado acabei saindo, tive que abortar alguns processos da minha vida. Daí retomei esse caminho na docência através desse trabalho do Arte para Todos, que foi uma forma que eu encontrei de fazer uma coisa para as pessoas e para mim também. Estar lecionando e em contato com a arte é muito importante.

Essa relevância da arte e da educação, circunscrita a necessidades conscientes, também se mostrou presente nas falas de Marielle, quando ela afirma ter deixado “[...] guardadinha ali no cantinho” a paixão pela dança. Marielle resgata sua carreira na dança após sua formação em Direito. De modo concomitante, a “recuperação” se dá, também, em relação ao processo de ensinar, que já tinha se manifestado em sua adolescência, quando a participante conjugou arte e educação, ensinando balé clássico para crianças.

Essa junção entre a paixão pela dança e o trabalho como professora continua a se fazer presente na sua vida a partir do trabalho como professora de dança no Projeto Arte para Todos, e em uma escola onde leciona dança criativa para todas as idades.

A participante Rosa Luxemburgo relata ter tido sua primeira experiência como professora, logo aos 18 anos de idade, por meio do teatro. O que chama atenção nessa participante, é que sua inserção como professora ocorre através de uma substituição do professor Marighella, o qual teve de se afastar das aulas devido a problemas de saúde.

³⁵ Sentido do verbo “militar” para o participante, de acordo com suas próprias palavras: “Militando no sentido de trabalhar mesmo, trabalhei uma boa parte com arquitetura e eventos. Durante dez anos coordenei projetos, quando eu digo militância não no sentido de militância política, mas profissional”.

As trajetórias de Trótski, Marielle e Rosa Luxemburgo revelam os caminhos que cada um dos participantes vai percorrendo, levando-os ao encontro com a docência. São três trajetórias em que vivenciar a docência, seja por escolha própria (Trótski e Marielle), seja por algo circunstancial (Rosa Luxemburgo), manifesta-se logo na adolescência e juventude. No caso de Trótski, há que se acrescentar, ainda, que mesmo sua formação profissional não sendo na área de educação, o período da graduação acaba lhe propiciando vivenciar uma posição de monitor.

Para Dos Santos (2012), o processo que leva os indivíduos à escolha pela docência é algo complexo e multideterminado, marcado por tensões e representações sociais acerca de ser professor, em especial ser professor de estudantes público-alvo da Educação Especial. No caso do professor que atua com as artes no campo da educação não formal, há um processo de invenção da docência. Essa invenção se produz na medida em que o professor vai atuando e tecendo novas formas de trabalho a partir das vivências junto aos seus alunos (RAGAZZON, 2018).

Pela razão do trabalho docente se fazer em uma modalidade de educação não formal, que não exige formação pedagógica, deve-se dar relevância às vivências que esses participantes relatam. Isso porque, conforme Silva (2016), os saberes pré-profissionais adquiridos pelo professor são aspectos de maior importância, pois podem se converter em crenças e representações sobre o trabalho docente, impactando na maneira como o professor busca realizar o processo de ensino e aprendizagem.

Merece atenção, ainda, o fato de os participantes acumularem outras funções além do trabalho docente, sendo responsáveis pela gestão do Instituto, conforme aponta Rosa Luxemburgo:

Aqui sou professora de teatro, sou atriz dos grupos e sou TO das turmas nas oficinas. E assim, como a gente trabalha numa gestão compartilhada, a gente acaba fazendo serviços administrativos, eu sou presidente do IMPAR atualmente. A gente acaba fazendo isso, mas por conta da nossa gestão que é compartilhada, fora aqui do IMPAR tenho outro vínculo empregatício, eu trabalho numa clínica de dependência química para adolescentes que estão cumprindo pena socioeducativa. Lá eu também trabalho com grupos, acabo sendo terapeuta ocupacional, mas uso a arte como recurso terapêutico, que é a minha área de atuação mais forte né.

A fala de Rosa Luxemburgo, além de evidenciar que os professores acabam assumindo a responsabilidade por processos administrativos do Instituto, demonstra que esta participante, acaba ainda tendo outro vínculo empregatício, atuando como profissional da saúde. Mesmo que

se trate de uma característica do Instituto IMPAR ter uma gestão compartilhada, não há como deixar de problematizar esse acúmulo de tarefas aos quais os professores acabam se submetendo, pois o que é relatado pela participante, diz respeito à condição desses professores enquanto trabalhadores.

Ribeiro e Leda (2016) realizam uma importante reflexão sobre os efeitos do estágio de acumulação flexível do capital na vida dos trabalhadores. Segundo reflexões dessas autoras, nesse novo estágio de desenvolvimento do capitalismo, em que imperam relações fluídas e vínculos empregatícios cada vez mais frágeis, impõe-se ao trabalhador um cenário de precarização cotidiana, exigindo-lhe uma nova forma de se colocar frente ao processo produtivo.

Esse novo estágio também produz impactos na subjetividade do trabalhador. Para Kuenzer (2016), o trabalhador submetido aos ditames do estágio de acumulação flexível do capital aceita de modo natural as múltiplas tarefas de um mercado flexibilizado. Nesse sentido, formam-se subjetividades adaptadas a condições de trabalho cada vez mais degradantes.

Essas discussões buscam problematizar como os inúmeros papéis profissionais ocupados por Rosa Luxemburgo acabam por repercutir no trabalho docente. E como a combinação de funções de professor e gestor do Instituto afeta os demais participantes na realização da atividade que é nuclear: o trabalho docente.

O estudo de Facci *et al.* (2018), embora discuta especificidades da educação formal, aponta a importância das condições de trabalho nos estados de saúde/doença do professor. Importa, portanto, analisar o trabalho docente como uma atividade desenvolvida por um ser humano dotado de necessidades econômicas, intelectuais e físicas. Sendo o seu trabalho uma atividade humanizadora dos estudantes, deve, também, haver condições para que tal atividade contribua para seu processo de desenvolvimento.

Embora a fala de Rosa Luxemburgo traga à tona sua condição de trabalhadora que agrega diferentes funções profissionais, esta participante acaba dando destaque a sua ligação com a arte. Pois, entre as funções administrativas, sua profissão como terapeuta ocupacional e como presidente do Instituto, é a arte que se coloca de modo mais potente. A potência da arte na vida de Rosa Luxemburgo se manifesta desde sua graduação em Terapia Ocupacional, momento em que trava uma luta para inserir a temática da arte em seu trabalho de conclusão de curso, em uma área, segundo ela, marcada pela forte presença de perspectivas biológicas.

O que deu sustentação para Rosa Luxemburgo nesse processo de luta pela arte em sua vida, revelou-se, num primeiro momento, como um sentido de experimentação, e,

posteriormente, trouxe à mostra uma compreensão da arte como lugar de “salvação”, a partir do encontro das diferenças:

[...] arte salva, porque ela nos coloca junto com as diferenças, por isso a arte é uma tábua, porque ela faz com que a gente lembre que todo mundo consegue fazer tudo. Porque não existe certo ou errado, eu não acredito, é algo pessoal, não acredito na arte estética, nessa arte que está num lugar: arte mais arte e arte menos arte.

A convicção expressa por Rosa Luxemburgo sobre o fato de a arte propiciar o encontro com as diferenças, e sua afirmativa de que “todo mundo consegue fazer tudo”, demonstra-se importante para se analisar a maneira pela qual essa professora atribui sentido ao seu trabalho realizado junto aos alunos com deficiência intelectual. Ragazzon (2018), coloca que os indivíduos com deficiência intelectual têm capacidades de criação, que se apresentam mais claramente pelo fato deles não se fixarem nos resultados, mas, sim, no processo de aprendizagem. Essa autora afirma, ainda, que o trabalho do professor no campo da arte se concretiza quando “[...] um ser humano se relaciona com o outro, criando uma conexão, um envolvimento real e sutil com sensibilidade e com um poder revolucionário de transformação da realidade” (RAGAZZON, 2018, p. 69).

Quando Rosa Luxemburgo diz que a arte salva, e, ao afirmar categoricamente, que todos podem fazer tudo, revela-se uma perspectiva do trabalho docente como um lugar de encontro humano, de uma relação em que o professor aposta nas possibilidades do aluno construir nesse espaço relacional uma posição atuante frente à vida.

As palavras de Rosa Luxemburgo remetem ainda às considerações feitas por Vigotski (2010), quando discute as relações existentes entre a arte e a vida. Embora a arte tenha como fonte elementar a vida material e histórica dos seres humanos, ela, enquanto uma das mais elevadas objetivações humanas, coloca-se acima da vida, quando permite ao indivíduo a possibilidade de se emancipar de emoções não expressas socialmente. Essa socialização dos afetos constitui aquilo que Vigotski denomina de vivência estética.

Um ensino da arte calcado nas vivências estéticas, principalmente quando se pensa em pessoas com deficiência intelectual, aponta para um horizonte, o qual pode muitas vezes ser completamente novo para pessoas nessa condição, haja vista que essas pessoas são geralmente colocadas em uma posição de incapazes de pensar, agir e deliberar, o que acaba trazendo como consequência a privação de oportunidades acadêmicas e sociais (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Essa posição em que as pessoas com deficiência intelectual são colocadas produz o que Vygotski (1997, p. 144) denominou de “defeito secundário”, gerando no indivíduo o que foi

conceituado como sentimento de inferioridade. A relação entre esses dois conceitos da nova defectologia proposta nas décadas iniciais do século XX é explicada da seguinte maneira por Vygotski (1997, p. 18):

[...] a criança não sente diretamente sua deficiência. Ela percebe as dificuldades que derivam dela. A consequência direta do defeito é o declínio da posição social da criança; o defeito é percebido como um desvio social. Todos os vínculos com as pessoas são reestruturados, todos os momentos que determinam o lugar dela como homem no meio social, seu papel e destino como partícipe da vida, todas as funções da existência social³⁶

Vygotski chama atenção para o fato de que não se trata da deficiência em sua condição primária, ou seja, seu aspecto orgânico, mas da sua realização social, visto que a pessoa sente as dificuldades que derivam de sua tentativa de participar da vida social, a qual torna-se dificultada pela própria organização da sociedade (VYGOTSKI, 1997). O que adquire importância nessa discussão sobre o sentimento de inferioridade, é o fato de Vygotski (1997) colocar o sentimento de inferioridade como uma força da personalidade, que pode se converter em força motriz no processo de compensação dos aspectos secundários do defeito.

Nesse caso, cabe se fazer uma articulação entre a arte como técnica social do sentimento, e o sentimento de inferioridade como alavanca da compensação. Essa articulação torna-se possível ao se trazer para o centro do debate as relações entre a vida e a arte, compreendendo a vida como um processo de relação entre os homens, a qual se forja em uma realidade histórica.

Ao discutir a natureza da arte, Vygotski (1999, p. 307) enfatiza,

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte.

Destaca-se nessa citação, a arte como possibilidade de elaboração de sentimentos. Elaboração essa que consiste naquilo que Vygotski (1999; 2010) denomina como catarse, um processo de transformação de sentimentos em seus opostos. No caso do sentimento de

³⁶ Tradução livre do trecho: [...] el niño no siente directamente su deficiencia. Percibe las dificultades que derivan de la misma. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como desviación social. Se van reestructurando todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el medio social, su papel y destino como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia social.

inferioridade, citado anteriormente, como uma possibilidade de alavancar a compensação social do defeito (VYGOTSKI, 1997), pode-se, de certo modo, analisar a fala de Rosa Luxemburgo, a qual traz a arte como algo que “salva”, como possibilidade da pessoa com deficiência intelectual encontrar nas vivências estéticas a superação de dificuldades muitas vezes sentidas nos diferentes espaços da vida social dessas pessoas.

A fala de Marighella apontará para uma condição oposta em comparação àquilo que trouxe Rosa Luxemburgo, quando este coloca de modo crítico sua visão a respeito de como a educação formal tem trabalhado o processo educativo das pessoas com deficiência intelectual.

Eu acabei ganhando uma bronca com a academia a partir do momento que o deficiente mental foi colocado como uma pessoa excluída sumariamente do processo de escolarização. Porque simplesmente não se dá o tempo que eles precisam para aprender e depois comecei a ver que era com todo mundo. Se estabelece uma meta, se você se encaixou ali e foi, ok. A teoria dos princípios da educação do MEC são muito bonitas, mas na prática não se coloca a estrutura em condições de respeitar. Todo mundo é diferente, e muito diferente! “Oh cara, já expliquei 50 vezes!?” , tem que explicar cem, duzentas. Então comecei a ficar acreditando que escola não está muito a fim de ajudar as pessoas.

Marighella é um professor, em suas próprias palavras, “formado na lida”. Interrompeu três graduações na área de educação (Pedagogia, História e Educação Física). Embora, conforme colocado por Gohn (2010), a atuação como professor no âmbito da educação não formal não exija formação específica, há que se interrogar essas três tentativas do participante em ocupar a posição de professor em um sistema de educação formal. O mesmo sistema que, de acordo com sua visão, não estaria trabalhando dentro das especificidades que a condição da pessoa com deficiência intelectual exige.

Quando questionado sobre essas tentativas, Marighella destaca a importância dos professores que teve até o seu ensino médio, denominando-os como “excelentes”, e que sua condição de professor da educação não formal encontra sustentação justamente nesses professores que reverencia. Contudo, o percurso do participante, nos três diferentes cursos de ensino superior, teve sentidos distintos. Relata:

[...] sou professor porque tive excelentes professores até o ensino médio, e reverencio sempre. Mas a graduação não me ofereceu o que eu estava buscando só isso, tanto na educação física, tanto na pedagogia. Eu já dava aula, estava na iminência de perder meu trabalho por que não tinha (formação) daí comecei a fazer história, eu curti muito, mas também entrou num lugar assim de muito professor não conseguir apresentar para a gente as coisas de um jeito bacana, com encheção. O curso de história já tinha uns

posicionamentos políticos, então o professor não queria ser questionado. Não, porque daí assim, você vai cumprir tabela? Então faz um EAD né, um a distância, não precisa confrontar nada e você tem o tal do papel. Então se você quer, mas eu não quero, agora mesmo quase me aposentando que eu não quero precisar, talvez voltar a estudar.

O participante destaca que o ensino superior não ofereceu o que buscava. O que, no decorrer de sua fala, parece estar ligado ao próprio trabalho dos professores das diferentes graduações que iniciou. A fala de Marighella traz elementos contraditórios, os quais parecem estar em unidade, ou seja, o fato das diferentes formas de trabalho dos professores que teve ao longo de sua relação com a educação terem desempenhado fator determinante para sua condição de professor da educação não formal. Assim, se por um lado, Marighella admite a importância de os professores da educação básica terem se colocado como inspiração para sua condição de professor da educação não formal, por outro lado, há uma antítese que se expressa nas próprias vivências como estudante de graduação. Nessa fase, ele questiona o trabalhado dos professores que teve, os quais acabaram afastando-o da possibilidade de concluir um processo formativo para a educação formal. Agrega-se a isso, o fato de Marighella trazer em sua fala, relatos de vivências de exclusão pelas quais seus alunos passam na educação formal.

Altenfelder (2015) discute o quanto a mediação do professor, na relação do aluno com o objeto do conhecimento, é constitutiva dos significados e sentidos que esse aluno irá construir sobre si mesmo, e, também, como sujeito que usa socialmente o conhecimento. Os relatos de Marighella parecem ser representativos do exposto nessa citação, no sentido do conhecimento poder ser trabalhado “de um jeito bacana” ou na forma de “uma encheção”. O que aparenta, no caso desse sujeito, é que a educação formal, no que se refere às suas vivências como aluno, na relação com o trabalho do professor, tiveram dois momentos: um momento em que há uma atribuição de sentido favorecedora a sua constituição como professor da educação não formal, e, outro momento, na graduação, em que se faz presente um sentido negativo do trabalho do professor, mas que não lhe impede de trilhar seu caminho como sujeito que usa socialmente o conhecimento em uma posição de ensinar.

De modo geral, foi possível constatar que o ato de compartilhar conhecimento já existia nos participantes desta pesquisa, mesmo em períodos que antecederam ao trabalho deles como professores de arte no Instituto. As diferentes falas que emergiram das entrevistas sinalizaram o quanto o envolvimento com a arte e a educação foram se revelando como aspectos constitutivos desses indivíduos. A inserção desses diferentes sujeitos históricos no ensino da arte, na modalidade de educação não formal, parece ser resultado de um processo, expresso em diferentes trajetórias.

Embora se manifestem certas semelhanças no que se refere a sentidos e significados positivos em relação ao trabalho como professor da educação não formal, a fala de Fidel surge como um contraponto, quando este afirma ter se inserido no Instituto, e trabalhado como professor de música ao longo de sua vida, especificamente por questões financeiras. Esse participante coloca de modo claro seu desejo em não seguir como professor, tanto que sua entrevista ocorre quando estava em processo de desligamento da instituição.

A discussão das trajetórias dos participantes da pesquisa e suas relações com a arte e a educação, colocam como necessária uma explicitação daquilo que constitui o trabalho do professor na educação não formal. Gohn (2010), ao abordar esse processo, declara que o trabalho do educador da educação não formal tem como eixo central a construção de espaços de cidadania, os quais se desenvolvem sob o diálogo com setores isolados ou excluídos de uma vida cidadã.

Essa proposta não deve ser compreendida como substitutiva da educação formal, mas como um processo complementar e dotado de especificidades que lhe são próprias. Nesse sentido, o trabalho do professor na educação não formal visa formar o indivíduo para a cidadania (GOHN, 2015), sendo a arte, uma possibilidade de construção de projetos emancipatórios, que podem expressar os desejos, anseios e expectativas dos sujeitos que se confrontam com desafios da vida social.

Pensar o trabalho do professor da educação não formal como um instrumento de promoção da cidadania remete à discussão realizada por Vigotski (2010), quando este argumenta que só aquele que tem veia criativa na vida pode ter a pretensão de trabalhar como professor. Assim, é no próprio trabalho de ensinar, que o professor liga a educação à vida, e transforma a própria educação como criação da vida. Vigotski (2010, p. 462), coloca ainda, o fato de que “[...] a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam. Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida”.

As palavras de Vigotski parecem entrelaçar o que seria uma relação entre educação formal e educação não formal. Levando em conta o aspecto sociopolítico da educação não formal, esta pode cumprir a função de contribuir para o combate a formas sociais que mutilam e deformam a vida, a partir de intervenções docentes que possibilitem às pessoas se constituírem como cidadãs, como sujeitos históricos engajados na construção de espaços geradores de vida.

No caso das pessoas com deficiência intelectual, coloca-se de maneira importante a organização de processos educativos que possam propiciar a apropriação do conhecimento artístico, a partir das vivências estéticas. Pois será esse processo de apropriação, o que colocará

esses indivíduos em relação com a experiência estética social produzida pela humanidade. Esse movimento rompe com as relações imediatas da vida cotidiana, e possibilita à pessoa com deficiência intelectual se reconhecer como *ser humano genérico*, conforme as palavras de Heller (2004). Colocar em questão uma educação estética, que propicie essa articulação do indivíduo em seu processo de desenvolvimento com mediadores culturais do campo da arte, implica em uma discussão sobre como ocorre o trabalho do professor no ensino da arte. Desse modo, na próxima categoria de análise discutiremos os significados e sentidos que os participantes desta pesquisa atribuem às relações entre ensino, aprendizagem, desenvolvimento e deficiência intelectual.

5.3 As relações entre ensino, aprendizagem, desenvolvimento e deficiência intelectual a partir dos dizeres dos professores

O segundo, não o tempo, é implacável.
 Tolera-se o minuto. A hora suporta-se.
 Admite-se o dia, o mês, o ano, a vida, a possível
 eternidade.
 Mas o segundo é implacável.
 Sempre vigiando e correndo e vigiando.
 De mim não se condói, não para, não perdoa.
 Avisa talvez que a morte foi adiada ou apressada.
 Por quantos segundos?

Carlos Drummond de Andrade³⁷

O segundo, como uma das menores medidas do tempo, é destacado por Carlos Drummond de Andrade como algo implacável, que impõe ao homem uma vigilância que pode se qualificar como perturbadora. A indicação do tempo como um mecanismo de controle da vida humana é bem destacada por Tonelli (2008), que enfatiza o quanto a organização da experiência humana em relação ao tempo se altera na medida que ocorrem transformações na organização socioeconômica da sociedade.

Para Tonelli (2008), o capitalismo do século XX, que organiza o processo produtivo a partir da tecnologia, impõe ao ser humano uma experiência com o tempo pautada na simultaneidade e instantaneidade. A concepção social do tempo nesse momento histórico,

³⁷ ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 21.ed. Rio de Janeiro: Record, 1962. [Obs.: a grafia original das palavras foi atualizada, conforme o Acordo Ortográfico, que entrou em vigor no Brasil a partir de 2009.]

baseada em uma noção utilitária, provoca na sociedade a determinação para que todo o tempo seja tempo de produção. (TONELLI, 2008).

Essa lógica utilitária e mercantil que rege a experiência humana, com o tempo obviamente ressoa nos espaços educacionais. Principalmente em uma realidade em que a construção das políticas educacionais tem seu direcionamento determinado pelos interesses do capital. Kuenzer (2016, p. 16) ressalta que os efeitos desse processo têm sido “[...] formar subjetividades flexíveis, que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade, cuja base técnica a mover o mercado, é a microeletrônica”.

Em um contexto histórico em que a experiência humana é marcada pela simultaneidade e instantaneidade, faz-se necessário, portanto, “[...] a competência para aprender e submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez (KUENZER, 2016, p. 18).

As falas dos participantes surgem como uma espécie de contraponto, uma antítese com relação ao aligeiramento do tempo imposto pela lógica da instantaneidade. O tempo surge em suas falas como uma dimensão essencial do processo de aprendizagem, o qual não pode ser reduzido a sua dimensão cronológica e homogênea. Nessa direção, os participantes enfatizam a importância de se levar em conta os diferentes ritmos de tempo no processo de aprendizagem, tal como destaca Marighella:

[...] a gente sabe que a gente é diferente tem tempos diferentes de aprendizagem a gente deveria considerar essa realidade [...] Então os avanços que a gente vê no nosso trabalho com a arte na melhora da convivência, na melhora até dos processos terapêuticos da saúde, é porque a gente tem como regra vamos respeitar o tempo.

A fala de Marighella demonstra importância, principalmente se levarmos em conta que pessoas com deficiência intelectual apresentam, com maior frequência, pausas e as ações secundárias durante o processo de trabalho pedagógico (VYGOTSKI, 1997). Nesse sentido, a fala de Marighella e de outros participantes, colocam em questão esses “tempos diferentes”, demonstrando, inicialmente, concepções de aprendizagem baseadas em processos de aprender não lineares, que podem resultar em diferentes maneiras de conduzir a aula. Explica Marielle, que o professor deve lidar com os tempos de aprendizagem diferentes de cada aluno, de modo que, “[...] aulas nunca podem ser uniformes todo mundo igual, todo mundo na mesma forma, cada um vai desenvolver de alguma forma”.

Embora essa atenção especial à singularidade de cada estudante se apresente, em um primeiro momento, como uma forma de trabalho docente adaptado aos processos de cada um,

pôde-se observar que esse foco sob o singular, manifestou-se, também, em falas limitadoras, quanto às possibilidades de aprendizagem nas pessoas com deficiência intelectual, tais como a resposta trazida por Trótski:

[...] minha definição é que algumas pessoas têm problema físico, e esse problema físico as impede de alcançar certos objetivos intelectuais. Não adianta eu dar um livro de filosofia na mão de um deficiente intelectual e querer que ele interprete, tem coisas que eles, não são capazes, é que eles têm um limite que é diferente do nosso, às vezes para uma coisa, e outras não.

Essa ideia de que o processo de aprendizagem na pessoa com deficiência intelectual apresenta um limite, também surge na fala de Olga, que justifica este limite como uma diferença cerebral. As falas de Olga e Trótski remetem a uma visão da deficiência intelectual calcada nos pressupostos de uma concepção medicalizante, a qual é debatida por Angelucci (2015, p. 06),

A medicalização da vida em uma de suas expressões mais exuberantes: o olhar que recorta o corpo, torna-o objeto, passível de controle e ajustamento, visando à normalidade. Não questiona sobre as construções sociais de ordem estética ou funcional, não procura entender a raiz cultural em que constituímos um ideal de sujeito humano completo.

Cabe enfatizar que esses professores são concebidos na perspectiva teórica deste trabalho como sujeitos histórico-culturais, os quais produzem sentidos a partir de significados estabelecidos socialmente. Nesse caso, há a reprodução de uma lógica calcada em pressupostos de uma visão biomédica, a qual ainda se faz muito presente no debate dos processos educacionais das pessoas com deficiência.

Conforme debate Vygotski (1997), para processos educativos da pessoa com deficiência intelectual, não importa a insuficiência, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da pessoa durante o seu processo de desenvolvimento em resposta à dificuldade com a qual se defronta. Importante salientar, que essa dificuldade com a qual a pessoa com deficiência se defronta, refere-se não à deficiência em si, mas àquilo que Vygotski (1997) denominou de *Sintoma Secundário*. Essa denominação de Vygotski (1997) sinaliza que, embora determinadas condições de deficiência intelectual tragam alterações anatomofisiológicas, existem estratificações que se formam posteriormente sob essa causa, que geralmente dizem respeito a um meio social carregado de fatores dificultadores, os quais fazem acumular complicações no seu processo de desenvolvimento (VIGOTSKY, 1997).

O que pode se verificar na discussão exposta, é que o meio social é o fator preponderante com relação à pessoa com deficiência intelectual sentir-se deficiente ou não. De maior

importância, essa problematização relaciona-se à maneira como a sociedade, e suas diversas instituições, organizam-se em relação à deficiência.

Apesar desse olhar fixado na deficiência resultar em consequências negativas ao processo de aprendizagem, há que se debater que uma visão pedagógica, que exclua as especificidades que uma pessoa com deficiência intelectual apresenta em seu desenvolvimento, pode também resultar em um processo dificultador da aprendizagem. É o que, de alguma maneira, representa a fala de Fidel, quando diz que a aprendizagem “Depende de quem está aprendendo. Acho que a gente só aprende quando a gente quer aprender!”.

A resposta trazida por Fidel traz uma concepção de aprendizagem como um processo puramente individual. Duarte (2013) debate como a concepção liberal burguesa se faz presente no senso comum pedagógico. A partir dessa problematização, esse autor colocará em debate a noção histórico-social de indivíduo, a qual concebe este como síntese das relações sociais. Nessa direção, supera-se a dicotomia entre social e individual, principalmente no processo de ensino/aprendizagem, o qual se constitui como uma unidade de polos que estão em íntima relação.

Vygotski (1997) concebe a coletividade como a instância que torna possível ao indivíduo, com e sem deficiência intelectual, construir as funções psicológicas superiores, que originam o processo de desenvolvimento cultural. Torna-se importante esclarecer que, o que se coloca como coletividade, deve ser compreendido como apontado por Leontiev (2004), como um acesso à cultura sempre mediado pela relação com outros seres humanos.

Por se tratar de um processo educativo, deve-se ressaltar a importância do papel do professor, haja vista que a apropriação de conhecimentos, os quais ultrapassam a cotidianidade, tal como a arte, requer aquilo que deveria ser constitutivo do trabalho docente: ações intencionais, conscientes e planejadas, com vistas ao estudante se apropriar da cultura objetivada na prática social (SFORNI, 2008).

Marielle parece trazer a necessidade de se levar em conta o trabalho do professor no processo de aprendizagem, quando diz que a aprendizagem é um processo bilateral e que o professor deve estar atento a cada um dos alunos. Ao referenciar seu trabalho como professora junto aos estudantes com deficiência intelectual, discorre que:

Eu acredito nesse meu trabalho desde 2012. Qualquer deficiência a gente consegue acessar de alguma forma, e consegue extrair alguma melhora. Nem que seja pequena, mas alguma coisa sempre melhora, sempre se desenvolve. A arte sempre ajuda de alguma forma, sempre. Em todas as nossas experiências, em todas as áreas.

A fala de Marielle traz elementos muito ricos para se refletir sobre as relações indissociáveis entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, colocadas pela Teoria Histórico-Cultural. Nessas palavras, pode-se encontrar uma concepção que atribui lugar de protagonismo ao trabalho do professor nos processos de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. Marielle, além de admitir que o trabalho do professor pode sempre possibilitar mudança, ou seja, desenvolvimento, independente da deficiência, sinaliza sobre a importância da arte nesse processo.

Barroco e Superti (2014) argumentam que a arte, enquanto atividade humana, possibilita a recriação da realidade e provoca processos de transformação no próprio sujeito, por objetivar emoções e sentimentos, fixando-os nos objetos artísticos criados. Esse processo criativo, o qual provoca uma nova organização psíquica, ocorre por colocar em movimento importantes funções psicológicas superiores, como: abstração, criatividade, percepção e memória.

Desse modo, enfatizamos que o trabalho do professor, independente dos níveis de ensino ou modalidades educacionais, tendo por norte os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, tal como a arte, possibilitam a aprendizagem, desde que o professor organize, planeje e intervenha na direção de possibilitar não só que o aluno se aproxime da cultura objetivada nos conhecimentos artísticos, mas que possa se apropriar destes, torná-los, conforme Leontiev (2004) recorrendo a Marx, órgãos da individualidade.

5.4 Trabalho docente no ensino das artes: desafios em cena

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”

José Saramago³⁸

Olhar, ver e reparar, três palavras colocadas por Saramago para apontar as semelhanças entre elas, mas também aquilo que as diferencia. O que as aproxima? A atitude humana de se voltar para alguma coisa e capturar algo. O que as diferencia? A capacidade do observador em se deter naquilo que é essencial.

Consideramos importantes as cenas que trazemos nesta categoria, por entender que, dentro de nossa perspectiva de observador, foram feitos os enlaces necessários com a teoria, bem como, com aquilo que foi falado pelos participantes nas entrevistas. Admitimos, porém,

³⁸ SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. 48.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

que olhar, ver e reparar, são atitudes humanas, e não puros procedimentos técnicos que podem ser aplicados de maneira neutra.

Assim, os aspectos que consideramos os mais relevantes no processo de observação são resultado de uma atividade humana, realizada por um sujeito histórico, dotado de particularidades, que participam ativamente daquilo que se olha, vê e repara. Quanto aos aspectos considerados importantes, pode-se compreender por falas, ações, atividades e relações, que tomadas como unidades em articulação, possibilitaram alcançar uma determinada compreensão acerca do trabalho docente.

A origem dos dados aqui discutidos, tem como fonte quatro momentos de observação realizados em diferentes aulas: teatro, artes visuais, música e dança. Desse modo, dos seis docentes entrevistados, três se fazem presentes nas observações³⁹, então, em alguns momentos, recorreremos a trechos das entrevistas, para melhor compreensão de situações problematizadas nas observações.

Abaixo, o Quadro 3 busca sintetizar algumas informações referentes às aulas que foram observadas, e que são analisadas logo em seguida.

Quadro 3 - Caracterização das aulas observadas

AULA	Nº DE ESTUDANTES	Nº DE PAIS PRESENTES	FAIXA ETÁRIA
Teatro	4	3	4 estudantes crianças e 3 pais
Artes Visuais	3	0	2 estudantes em idade adulta e 1 adolescente
Música	3	0	2 estudantes adolescentes e 1 adulto
Dança	1	0	Estudante adolescente

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio pesquisador, com base nos dados coletados.

³⁹ São eles: Rosa Luxemburgo, Trótski e Marielle. As aulas de teatro do Professor Marighella e de música do Professor Trótski, não compuseram o material de análise das observações, por terem sido corrompidos os arquivos que continham os registros dessas atividades. No caso das aulas do professor Fidel, estas não se fazem presentes, pois, no momento da coleta dos dados, este professor estava se desligando do Instituto IMPAR, tendo concedido apenas a entrevista. No que se refere a professora Olga, apesar de já ter trabalhado no ensino de teatro para pessoas com deficiência intelectual, atualmente tem como função somente a gestão financeira do Instituto e a coordenação de grupos de teatro para surdos.

O Quadro acima, evidencia o fato das aulas observadas apresentarem um número reduzido de alunos, o que, em termos de condições de trabalho, pode ser analisado como um fator positivo, haja vista que as mediações que os professores podem realizar junto aos alunos podem ocorrer de maneira mais frequente e focadas nas necessidades de cada estudante. Há que se observar, ainda, que na aula de teatro, há a presença dos pais⁴⁰, por se tratar de um requisito do Instituto. Na aula observada, em que os pais estiveram presentes, foi possível se constatar que eles seguiam as orientações dadas pela professora, fazendo as atividades solicitadas por ela, mas não havia interação entre os pais e a docente. A faixa etária dos estudantes é variável, observando-se de crianças a pessoas adultas.

No que se refere às diretrizes pedagógicas do instituto IMPAR, estas cumprem a função de dar um contorno ao trabalho do professor. Explica Marielle: “[...] independente do gênero artístico, as nossas aulas são planejadas, dentro de um roteiro, e claro o professor faz as suas variações, porque a modalidade artística é diferente”. Essas diretrizes gerais se fazem presentes em um roteiro de aula, descrito pela participante da seguinte maneira:

- Acolhimento;
- Despertar do corpo;
- Exercícios de alongamento;
- Exercícios específicos de cada modalidade artística;
- Fechamento da aula com depoimentos dos alunos.

Observa-se, a partir dessa descrição, que as aulas apresentam uma organização que deve ser colocada em prática por cada professor, seguindo a lógica de um funcionamento aberto à participação dos alunos, em que estes são convocados a, inicialmente, trazerem questões para o acolhimento, fazer as atividades, mas, também, ao final, darem depoimentos acerca do que constituiu a aula para cada um em termos de sentido.

A aula como espaço pedagógico que convoca o aluno a se colocar, faz-se presente não somente em momentos específicos, já delimitados de antemão pelas diretrizes pedagógicas do instituto, como o momento de acolhimento e fechamento da aula, mas, no próprio transcorrer das atividades propostas pelos professores. Coloca-se em destaque, assim, o fato das aulas se organizarem como um espaço de relação entre professor e aluno, mediada pelo diálogo,

⁴⁰ Segundo o professor Marighella, a exigência de os pais participarem das aulas de teatro seria para que eles pudessem se dar conta das potencialidades de seus filhos, as quais se manifestam no decorrer das aulas. Acrescenta, ainda, que, aos pais se engajarem nas atividades propostas em aula, eles passam a ter a percepção das próprias dificuldades, compreendendo estas como algo comum a todas as pessoas, e não como um atributo que por si mesmo define as pessoas com deficiência intelectual.

atribuindo-se valor pedagógico significativo àquilo que o estudante expressa em suas palavras, movimentos, gestos, olhares e outras formas de se colocar no processo de aprendizagem e criação.

Essa perspectiva pedagógica vai ao encontro da condição própria da educação não formal, que, segundo Gohn (2015), diz respeito a um processo de aprendizagem que se faz via diálogo tematizado, em que a qualidade das relações é um aspecto central na constituição de sujeitos ativos e participativos. Ao se assumir a proposição de um trabalho pedagógico pautado em uma dialogia, resgata-se Freire (1987), que esclarece que uma educação fundamentada nessa lógica só pode se fazer mediante uma aposta naquele que se encontra na posição de aprender, olhando-o a partir de um horizonte que descortina suas capacidades e possibilidades de fazer.

Educar a partir do diálogo, conforme assinala Freire (1996), permite ao professor aproximar-se da maneira pela qual o estudante aprende, responde aos desafios e se coloca no mundo. O trabalho docente sob essa perspectiva se faz mediante a admissão do homem como ser inconcluso, e que suas possibilidades de se transformar apresentam-se nos momentos em que o seu ser é confrontado pela dramaticidade de um determinado momento histórico, que o inquieta e o instiga a saber mais de si mesmo e do mundo (FREIRE, 1987).

O trabalho docente se coloca, portanto, enquanto atividade humana, como possibilidade de constituição do sujeito que aprende. Em um processo de educação estética, o trabalho docente adquire essa possibilidade, por não se limitar a um ato de ensinar baseado em uma perspectiva de racionalidade, desarticulada da dimensão sensível presente na experiência da existência humana (MOLON, 2007). Educar esteticamente via dialogia vislumbra um processo de transformação pessoal e coletiva, que pode contribuir para a criação de novas formas de vida, as quais possam articular razão e sensibilidade no viver a vida cotidiana (MOLON, 2007).

As aulas de Artes Visuais mostram-se como momentos relevantes a respeito dessa dialogicidade, que vai sendo constituída a partir de um posicionamento do professor Trótski, ao buscar instigar os alunos a criar desenhos conectados a temáticas filosóficas, que na aula observada referiu-se à “Igualdade, liberdade e fraternidade”. Em um momento durante a aula, relatou Trótski que essa proposta ocorre: “Para que eles possam usar a arte para interpretar estes temas da forma como eles acham melhor. A gente não impõe um desenho, uma cor ou uma forma. A gente deixa eles falarem e vamos tratando estes temas de maneira lúdica”.

Ao se propor trabalhar temáticas filosóficas em suas aulas de artes visuais, Trótski cria condições para que os alunos possam desenvolver o processo de imaginação para além de situações e elementos presentes na realidade imediata, trazendo, assim, palavras cujos significados possibilitam desenvolver um nível considerável de abstração. Essa proposição

pedagógica mostra-se importante, pois, na deficiência intelectual, a pessoa apresenta uma forma de pensamento subordinada à situação concreta (LURIA, 1986). Desse modo, fazer uso de temáticas filosóficas como ponto de partida para a imaginação pode favorecer que formas intelectivas organizadas por enlaces imediatos possam se transformar em pensamentos estruturados por enlaces abstratos, haja vista que os avanços fundamentais nas operações cognitivas dos seres humanos só se faz mediante modificações sociais e culturais (LURIA, 1986), e, acrescenta-se ainda, pedagógicas.

Nesse processo, a imaginação apresenta função crucial no desenvolvimento humano, pois nas palavras de Vigotski (2009, p. 25),

Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência do indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando com a ajuda da imaginação a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade humana.

Essa ampliação no campo das experiências dos alunos se realiza na própria proposição pedagógica de se trabalhar com os estudantes em uma atividade que lhes exige abstração. Pois não se deve esquecer que a condição nomeada como deficiência intelectual frequentemente recebe uma tratativa social e pedagógica que opera em uma lógica da impossibilidade dessas pessoas pensarem de forma abstrata, independente dos processos de ensino/aprendizagem (ROSSATO e LEONARDO, 2011; CARNEIRO, 2015).

O que chama atenção é que essa aula que instiga pensamento abstrato parte de um professor que, nas entrevistas, manifestou uma perspectiva pouco otimista em relação ao processo de aprendizagem nas pessoas com deficiência intelectual. Relembremos:

[...] minha definição é que algumas pessoas têm problema físico, e esse problema físico as impede de alcançar certos objetivos intelectuais. Não adianta eu dar um livro de filosofia na mão de um deficiente intelectual e querer que ele interprete. Têm coisas que eles, não são capazes, é que eles têm um limite que é diferente do nosso, as vezes para uma coisa, e outras não (TRÓTSKI).

A fala desse participante coloca em evidência a presença de uma perspectiva biológica e naturalizante em relação aos processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. Essa maneira de conceber os processos educativos tem presença marcante na

história da educação, apoiando-se frequentemente no diagnóstico e na mensuração das “limitações” do estudante.

Essa lógica acaba por produzir expectativas pouco otimistas em relação às possibilidades de aprendizagem do sujeito diagnosticado. Pois, esse indivíduo que recebe o diagnóstico, passa a ser representado por um rol de sinais e códigos que indicam sua condição intelectual geralmente compreendida como algo estático (PIZZINGA e VASQUEZ, 2018). Esse processo, na deficiência intelectual, ganha forma nas abstrações estatísticas que culminam no coeficiente de inteligência.

No que diz respeito a esse processo, Moyses e Collares (1997) discutem a partir de um ponto de vista crítico, demonstrando que essa lógica diagnóstica pautada frequentemente na visão biológica cumpre a função de abstrair o sujeito, silenciando-o, desconsiderando, assim, sua constituição histórico-cultural. O ponto central dessa discussão é justamente compreender que a inteligência não se constitui como uma abstração, não sendo possível, assim, avaliá-la de modo descontextualizado da vida.

Quando se analisa a inteligência a partir de aspectos limitadores, relacionando-os somente ao indivíduo em sua constituição biológica, perde-se de vista o papel fundamental que o trabalho educativo cumpre na promoção do desenvolvimento intelectual do ser humano. Compreendendo o intelecto como a capacidade de operar psicologicamente a partir de signos, o trabalho docente adquire seu protagonismo no desenvolvimento intelectual, por se caracterizar essencialmente como uma prática social marcada pela transmissão dos mediadores culturais (SFORNI, 2008).

Manifesta-se como contradição o fato do professor Trótski expressar uma perspectiva biológica e naturalizante a respeito dos processos de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, concomitante a uma prática pedagógica que se desenvolve em uma direção oposta, a qual acaba por criar condições favoráveis de aprendizagem e desenvolvimento. Levanta-se como possibilidade, que a ausência de uma formação teórica a respeito do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, dificultem a formulação de um ponto de vista sobre a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual mais coerente com a potência presente em seu trabalho como professor, o que acaba levando-o a reproduzir um discurso hegemônico socialmente e muito presente na educação.

Contudo, a prática docente que caracteriza o trabalho do professor Trótski, revela aulas que vão se organizando por meio de questionamentos que são colocados por ele, no momento que antecede as atividades criadoras por parte dos estudantes. Nesse sentido, antes dos estudantes iniciarem o processo de criação nas aulas de artes visuais, há um momento em uma

roda de conversa que o professor introduz a temática, instigando os estudantes a pensarem a respeito daquilo que irão criar:

O que é igualdade para vocês? Liberdade fala com relação a nós! Igualdade fala com relação ao outro. Nós somos iguais, nós temos os mesmos direitos, nós somos seres humanos. Somos a coisa mais importante que existe sobre o planeta (TRÓTSKI).

Para Melo e Cruz (2014), a utilização das rodas de conversa como uma estratégia pedagógica assume importância por abrir espaço para o diálogo e a interação entre o professor e os estudantes. Assim, permite-se aos estudantes expressarem suas impressões, opiniões e concepções sobre o tema proposto, possibilitando um trabalho reflexivo que pode ampliar a percepção do estudante em relação a si próprio e ao cotidiano.

Momentos em que o professor se propõe a trabalhar dialogicamente, como em uma roda de conversa, adquirem importância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Essas proposições pedagógicas fundadas em uma dialogia, mostram-se fundamentais, pois o pensamento humano não pode ser considerado como uma entidade abstrata, cuja origem esteja situada de maneira exclusiva em cada sujeito particular. Sforzi (2008) ressalta que o pensamento é uma atividade construída nas relações humanas, que se objetiva e cristaliza nas criações materiais e simbólicas presentes na cultura, as quais só se tornam acessíveis a cada indivíduo mediante o uso da linguagem.

Por meio dos significados elaborados historicamente, fixados na linguagem, expressa-se a possibilidade da cultura objetivada na prática social ser convertida em material psíquico para cada indivíduo. Cabe destacar que, nos processos educativos no campo da educação não formal, não há um conteúdo curricular pré-determinado, mas, sim, uma proposição de se trabalhar a partir das vivências dos alunos em direção a uma formação sociopolítica (GOHN, 2015).

Uma proposta dialógica planejada intencionalmente pelo professor para discutir valores sociais, como igualdade, liberdade e fraternidade, pode contribuir para um processo de formação sociopolítica. Coimbra (2000) problematiza por meio de um olhar histórico o fato das palavras igualdade, liberdade e fraternidade, originárias da Revolução Francesa, converterem-se em extensões dos chamados direitos humanos. Na visão dessa autora, o processo de desenvolvimento da sociedade burguesa criou a ilusão de que os direitos humanos seriam inalienáveis à essência do homem, e garantidos de forma natural. No entanto,

[...] sempre estiveram fora desses direitos à vida e à dignidade os segmentos pauperizados e percebidos como 'marginais': os 'deficientes' de todos os tipos, os 'desviantes', os miseráveis, dentre muitos outros. A esses, efetivamente, os direitos humanos sempre foram – e continuam sendo - negados, pois tais parcelas foram produzidas para serem vistas como 'subumanas', como não-pertencentes ao gênero humano. Não há dúvida, portanto, que esses direitos - proclamados pelas diferentes revoluções burguesas, contidos nas mais variadas declarações - tenham um claro conteúdo de classe. Os excluídos de toda ordem nunca fizeram parte desse grupo privilegiado que teve, por todo o século XIX e XX, seus direitos respeitados (COIMBRA, 2000, p. 258).

A problematização das palavras de ordem fundantes da sociedade burguesa (igualdade, liberdade e fraternidade), as quais são frequentemente utilizadas de forma naturalizada, propiciam um espaço pedagógico favorável à criação de uma forma de relação mais sensível com a realidade histórico-social, como pode ser observado em um momento da aula, no qual o aluno expressa o sentido atribuído à igualdade:

Aluno: - Ajudar uns aos outros! Ver quem está sofrendo debaixo da ponte. Falta de roupa, comida...

Professor Trótski: - Muito bem! Você falou de solidariedade, que é um valor que a gente fala na nossa aula!

Esse diálogo entre professor e aluno, revela um momento da aula em que a intervenção realizada pelo docente não só resgata o conceito apropriado em relação ao qual o estudante realiza a definição, mas demonstra um movimento psicológico do aluno, que se inquieta com uma situação infelizmente corriqueira no quadro desigual da sociedade capitalista. Há nas palavras do estudante o sinal de um olhar sensível, que rompe com a familiaridade do real (ZANELLA *et al.*, 2007), descortinando a desigualdade social, tornando-a visível e denunciável.

Salgado (2013) argumenta que o ensino da arte, ao ofertar práticas educativas criativas, além de tornar

Uma pessoa capaz de expressar-se artisticamente é também capaz de participar de modo mais efetivo de seu contexto sociocultural, pois contribui produtivamente e transforma seu desenvolvimento em um constante processo de aprendizagem e de reconstrução de suas formas de expressão, exercendo, assim, sua cidadania (SALGADO, 2013, p. 115).

A sensibilidade do aluno frente à situação em que uma pessoa sofre embaixo da ponte, com falta de roupa e comida, mostra-se como um movimento ativo, pois a igualdade não surge como algo naturalizado, mas como uma possibilidade de conquista a partir de atitudes mais

solidárias diante da miséria e do pauperismo que se intensificam no quadro de uma sociedade que se sustenta por meio da desigualdade.

Quando se analisa a fala do professor Trótski de modo articulado ao momento na roda de conversa, em que conceitua cada um dos temas da aula, observa-se uma intervenção pedagógica cujo objetivo é sensibilizar os estudantes para reflexões importantes, que podem enriquecer a vida cotidiana.

A arte, portanto, *educa* o homem fazendo-o transcender à fragmentação produzida pelo fetichismo da sociedade mercantil. Nascida para refletir sobre a vida cotidiana dos homens, a arte produz uma “elevação” que a separa inicialmente do cotidiano para, no final, fazer a operação de retorno. Esse processo circular produz um contínuo enriquecimento espiritual da humanidade (FREDERICO, 2000, p. 305).

Evidencia-se, assim, que as problematizações sobre a vida social que permeiam a aula, destacando-se não só a desigualdade social, mas também a possibilidade de se olhar para as relações humanas a partir de princípios que, se refletidos e apropriados pelos estudantes, podem levá-los para além de posições individualistas e competitivas, as quais se configuram como atitudes frequentes no modelo de sociedade vigente.

Outra cena que se apresenta nas aulas observadas e pode levar os estudantes a uma forma coletiva de pensar sua própria condição social e histórica de forma contextualizada, surge na problematização feita pela professora Rosa Luxemburgo, no acolhimento da aula de teatro, quando esta fala a respeito da situação do instituto:

[...] a gente está sem nenhum mecanismo de política pública. Então ano que vem, ou a gente tem as turmas pagas com mensalidade, ou a gente não vai ter. Porque a gente não tem condição de fazer só no amor, os boletos chegam. Mas vamos torcer, a gente tem projetos para captar pela Lei Rouanet, o projeto já está aprovado, só falta a captação que é a parte mais difícil. Não sei se as empresas não querem ou se acham que é muito demorado. Mas vamos torcer, se vocês conhecem alguém que tem aí um contato, um *e-mail* para falar com uma empresa, alguém que possa deduzir impostos pela Lei Rouanet e puder nos ajudar...

Esse episódio parece colocar em discussão o quanto a condição de existência do Instituto está atrelada a determinantes sociais e processos mais amplos, os quais podem afetar as condições de trabalho docente. Diante disso, esse cenário pode ser compartilhado com os estudantes, por meio de uma problematização dialógica e crítica, a qual favorece uma outra

forma de pensar o real, indo-se além de uma situação imediata, penetrando-se nas articulações possíveis entre as dimensões micro e macrosocial.

Há ainda que se ressaltar a insegurança trazida pela professora com relação à possibilidade de não haver no próximo ano a continuidade no trabalho realizado junto aos estudantes. Essa insegurança que se sente no desenvolvimento do trabalho docente, guarda relações com um cenário de degradação econômica e social que vem se delineando nos últimos anos. A crise econômica que se estabelece desde o ano de 2008 vem aprofundando e acelerando o ritmo de práticas de governo sob a perspectiva do neoliberalismo no Brasil, mais intensamente a partir de 2016 (ANDRADE, 2019).

O neoliberalismo como prática de governo, como modo de gerir o Estado, ao se basear na economia de mercado assume o papel de intervir na direção de processos econômicos que não se convertem no desenvolvimento de políticas sociais que possam ampliar a garantia de direitos (MORAES, 1996). Sob esse modo de gestão, não se tem a construção de políticas públicas que universalizem o acesso à arte e à cultura, apenas políticas de incentivo⁴¹, como a Lei Rouanet, que não sanam essa necessidade, pois o investimento que poderia ser realizado para a implementação de políticas sociais, acaba por se transformar em benefício à iniciativa privada, que, além disso, determina o que poderá ou não ser financiado (DA COSTA *et al.*, 2017).

Apesar de se tratar de uma prática de governo, cujo principal e mais evidente efeito é a gestão dos recursos públicos, o neoliberalismo adotado abertamente desde o governo provisório de Michel Temer, repercute também no campo das relações humanas e nos processos de trabalho.

Para Andrade (2019) essa perspectiva de governar, que vem gradativamente impondo a retirada de direitos, impõe ao trabalhador um processo que lhe exige investimentos em competências, as quais são consideradas como a fonte de seu salário. Assim, suas aptidões convertem-se em capital humano, o trabalhador acaba tornando-se empreendedor de si próprio.

Nesse modo de fazer gestão, o Estado se exime de seu papel, transferindo para a sociedade civil a organização de ações que promovam o acesso a direitos sociais, como a

⁴¹ Embora façamos críticas a políticas de incentivo que subordinam a produção artística e cultural aos interesses da iniciativa privada, atualmente pode-se observar um projeto de deterioração da democracia e de outras possibilidades de expressão humana, como a arte. Sob a gestão de Jair Bolsonaro, temos observados iniciativas de cerceamento, censura e perseguição a artistas e intelectuais. Mais recentemente, pudemos observar um episódio em que Roberto Alvim (Ex-Secretário da Cultura) realizou discurso com claros referenciais nazistas, inspirados no ministro da propaganda de Hitler, Joseph Goebbels.

educação e a arte, mas que, no âmbito de instituições como ONGs, não têm garantia de continuidade, por não se constituírem como política social. Condições como essa repercutem no trabalho docente, no sentido de que o professor fique à mercê da própria organização da sociedade civil, e na dependência de outras atividades profissionais, tais como revelou Rosa Luxemburgo, no momento das entrevistas:

Aqui sou professora de teatro, sou atriz dos grupos e sou TO das turmas nas oficinas. E assim, como a gente trabalha numa gestão compartilhada, a gente acaba fazendo serviços administrativos, eu sou presidente do IMPAR atualmente. A gente acaba fazendo isso, mas por conta da nossa gestão que é compartilhada, fora aqui do impar tenho outro vínculo empregatício, eu trabalho numa clínica de dependência química para adolescentes que estão cumprindo pena socioeducativa. Lá eu também trabalho com grupos, acabo sendo terapeuta ocupacional, mas uso a arte como recurso terapêutico, que é a minha área de atuação mais forte né.

Nota-se que, embora essa participante traga o acúmulo de diferentes funções, destaca a arte como aquilo que há de “mais forte” em sua atuação profissional. Sua fala sobre a situação financeira do instituto, destacada anteriormente, articulada a sua trajetória de relação com a arte, parece convocar os alunos a participarem de um movimento de manutenção desse espaço de produção da arte.

Essa admissão da arte como aquilo que é “mais forte” em sua atuação profissional, remete a sua própria trajetória de relação com a arte e a educação, consolidada no trabalho como professora da educação não formal no campo da arte. Assim, as palavras “mais forte”, conjugadas ao dizer “A arte salva!”, trazidas na sua entrevista, remetem ao relato de uma vivência como professora de uma aluna com deficiência intelectual, a qual manifestou a potência transformadora da arte.

Ao relatar sobre sua vivência com a estudante Sâmia Bonfim⁴², Rosa Luxemburgo revela que, frequentemente, depara-se com histórias de pessoas com deficiência intelectual marcadas por falas que lhes são dirigidas, que lhes imputam um determinismo sobre suas vidas - “Não vai ser ninguém!”. Segundo ela, essas falas endereçadas às pessoas nessa condição, acabam provocando nelas uma atitude de assumir o estigma de *ser menos*. Rosa Luxemburgo traz a cena em que Sâmia Bonfim rompe com a posição social estigmatizada:

Assim, vida que segue. Sâmia Bonfim fazia aula com a gente, fazia aula, fazia aula, e a gente também tem essa, a gente cobra sim, a gente puxa sim, a gente pede para repetir sim. Na aula de teatro a gente repete, e um dia na nossa

⁴² Nome fictício atribuído à estudante.

apresentação dos olhares, que é um espetáculo mais antigo nosso, a gente vai se apresentar no final. Aí iniciei: ‘- Oi, meu nome é Rosa Luxemburgo, sou terapeuta Ocupacional, trabalho aqui no grupo’, aí passou para o Marighella:, ‘- Sou diretor!’ E a gente passou pra ela: ‘- Oi meu nome é Sâmia Bonfim, eu sou atriz!’ Quando ela falou isso, eu parei, eu gelei! Porque ela nunca tinha falado que ela era alguma coisa, só falava o nome dela. E então, o que eu senti na hora, que a gente propiciou para ela um espaço de protagonismo, dela ser alguém, dela estar com pessoas fazendo alguma coisa nesse lugar seguro que pode exercer alguma coisa... construção identitária.

Rosa Luxemburgo relata, ainda, que o processo de transformação vivido por essa estudante, possibilitou-a superar uma condição de alguém que só falava o próprio nome nas aulas, para se assumir como atriz, como alguém que pode ser e existir, não apenas sobreviver. A cobrança e a insistência que se apresentam na fala de Rosa Luxemburgo a respeito da participação de Sâmia Bonfim nas aulas de teatro, sinalizam para uma aposta em relação às possibilidades de aprendizagem dessa estudante. Evidencia-se, assim, que não há renúncia ao ato de ensinar, mas há uma aposta no que essa aluna pode vir a ser. Paulino (2017, p. 71) esclarece que,

[...] o conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

O processo de transformação vivenciado por Sâmia Bonfim demonstra estar claramente baseado na relação com a arte, mediada pelas intervenções dos professores. Assim, ao reconhecer-se como artista, a estudante assume um papel que geralmente pessoas com deficiência, mesmo quando dotadas de consideráveis habilidades artísticas, têm dificuldade de assumir para si (SOMERA, 2008).

Ao que parece, as relações com a arte, mediadas pelo trabalho dos professores que ensinam teatro, vão sedimentando um processo de construção de um novo sentido para sua vida. Essa vivência evocada pela professora Rosa Luxemburgo em relação ao processo de transformação da aluna Sâmia Bonfim remete à discussão realizada por Zanella *et al.* (2006, p. 13),

[...] a experiência de relação estética deve ser vista como uma espécie de instrumento para ampliação dos sentidos e os processos psicológicos superiores que a eles se amalgamam, onde sujeitos se reconheçam nas relações que estabelecem com suas produções, com a realidade e com seus semelhantes

/diferentes ali presentes, podendo a partir de atividades criadoras, ressignificar seu passado e projetar-se para futuros percebendo a polissemia da realidade em que vivem e do que pode vir a ser.

Conferir um novo sentido em relação a si mesmo pode ser compreendido como uma atividade criadora, que abre espaço para uma nova forma de relação consigo mesma, transcendendo-se, assim, a dimensão utilitária e reprodutora da vida cotidiana.

Interessante que Rosa Luxemburgo, ao falar sobre esta estudante, olha para sua própria história, a partir de sua própria condição de pessoa com deficiência⁴³, que, ao se inserir no teatro, pôde, igualmente, criar uma nova forma de perceber a vida, em um movimento muito semelhante àquilo que observou na estudante:

[...] foi o lugar que eu senti fazendo teatro também. Primeira vez que senti que estava sendo, que estava existindo, que não estava apenas sobrevivendo. Por que às vezes na vida a gente sente que está apenas sobrevivendo né? Até hoje a arte é meu lugar de voltar, eu também, aconteceu isso comigo. O dia que eu falei que eu era atriz, era a mesma coisa que senti o que ela sentiu, é o nosso lugar de ser, não quero ser um muro em branco da vida, quero ser também, e ela estava sendo naquele dia. Olha isso pra mim vale mais que tudo, vale mais que cachê, vale mais que palmas, vale mais que flores entregando pra você, vale mais que tudo, mais que hora, mais que tudo.

Para Zanella *et al.* (2006), o trabalho docente diz respeito a uma atividade humana em que o processo de constituição do professor, enquanto pessoa e enquanto sujeito que forma outras pessoas, é fundamental no processo educativo. Entende-se, assim, que as vivências que se acumulam ao longo da trajetória pessoal do professor compõem um material vivo, que dão forma à maneira pela qual a docente compreende o processo de aprendizagem do estudante, e vai instituindo suas práticas no processo pedagógico.

Nas histórias de vida que se cruzam sob o olhar da professora, em relação à vivência da estudante, evidencia-se como a arte pode promover um outro lugar no mundo, uma outra posição social àquele que se relaciona com ela por meio de uma vivência estética. A história de Sâmia Bonfim contada por Rosa Luxemburgo revela o quanto suas vivências no teatro possibilitou-lhes não se perceberem como “deficientes”, mas, sim, criarem um sentido diferente para suas existências. Assim, professora e estudante, a partir do teatro, vão descobrindo formas diferenciadas de se perceber na vida.

Para Camargo e Bulgacov (2008), a sensibilidade estética se organiza como um processo de percepção que ultrapassa a dimensão utilitária e a atitude unívoca frente ao real. Em uma

⁴³ Rosa Luxemburgo tem como deficiência um atrofiamento de uma de suas mãos.

relação estética, o sujeito desenvolve seu processo de percepção, agregando aspectos intelectivos, afetivos e sensíveis. Assim, ao se relacionar com o mundo e com si mesmo a partir da totalidade de sua riqueza humana, o sujeito entra em contato com a vida para além de uma visão superficial e naturalizada, estabelecendo um olhar carregado de significação social.

Essa forma mais sensível de perceber a vida se faz por meio de um processo que opera no campo do sentido, implicando a constituição de um sujeito que passa a vir a ser uma individualidade ativa e criativa (MOLON, 2007), capaz de reinventar a própria vida. Considera-se, assim, que uma relação estética do sujeito com a vida implica um movimento de transformação do próprio sujeito ao se deparar com as cenas, fenômenos, relações que marcam sua história.

Esse olhar do professor para o aluno no seu processo de relação com a arte e o ato criativo, apresenta-se, também, em um diálogo entre o professor Trótski e um de seus alunos, que produz uma pintura a partir da temática “liberdade”.

Professor Trótski: - E essa liberdade? O que é que você pintou aí?

Aluno: - Escola!

Professor Trótski: - Que massa cara! Você se sente livre dentro da escola? Muito bom! Uma escola que faz você se sentir livre!

Essa cena que se desenvolve na aula, demonstra como se realiza o encontro entre o professor e a criação artística de seu aluno. Nota-se que o professor Trótski não se relaciona com essa criação como se fosse meramente um sistema de traços e cores, mas, sente-se convocado a se colocar em diálogo com esta criação humana que lhe suscita reações intelectivas, mas também afetivas, as quais são o cenário de fundo em que se revela o sentido que atribui a mesma.

A palavra “escola”, proferida pelo aluno, articulada ao desenho da temática “liberdade”, leva o professor a estabelecer o seu sentido em relação ao desenho, sentido este ligado a uma escola em que seu aluno possa se sentir livre. Pino (2007) compreende que a atribuição do sentido estético é obra dos homens e expressa as condições reais de funcionamento da vida social. Para esse autor, atribuir sentido é possibilidade de superação dos limites da sensorialidade da imagem, que se apresenta à percepção para ir ao encontro da essência do real.

A intervenção feita pelo professor abre espaço para se pensar qual seria sua ideia de liberdade na escola. Para isso, cabe trazer sua fala, proferida no início da aula, quando os alunos começam a fazer seus desenhos: “Bastante calma! Não precisa ter pressa para terminar, não é competição para ver quem faz mais rápido!”. Tais palavras sinalizam para o fato desse professor

se preocupar com um momento de aprendizagem e criação dos estudantes para além da lógica utilitária, competitiva e produtivista, infelizmente, presente em muitos momentos na educação.

A escola, como uma instituição ligada dialeticamente à produção e reprodução da sociedade, operando por meio dessa lógica utilitária, competitiva e produtivista, frequentemente prolifera práticas repetitivas e descontextualizadas, que acabam embotando a capacidade criativa dos alunos. Segundo Barroco e Tuleski (2007, p. 25),

A escola de hoje, por exemplo, veicula a ideologia neoliberal e, em consequência, é possível reconhecer que as histórias de vida estão sendo escritas não a partir da riqueza das mediações pedagógicas e socioculturais em geral, mas pela homogeneidade da pauperização do saber, no modo como ele é socializado (com diferença para as diferentes classes sociais) e ensinado.

Devido a isso, a desaceleração do tempo que o professor Trótski vai anunciando para os alunos, sinaliza, na visão de Paulino (2017), o quanto a arte pode se constituir como um instrumento que pode propiciar uma ruptura frente a essa lógica racionalista que vigora na vida social e impacta os processos de escolarização. Paulino (2017, p. 71) acrescenta, ainda, que “ao trabalhar a Arte como forma de linguagem e expressão sob as quais os alunos podem produzir criativamente e de acordo com suas próprias vivências, a escola pode proporcionar uma experiência artística que permita a expressão de forma crítica”.

O momento em que o professor Trótski dirige a palavra ao estudante, conferindo sentido em relação à criação dele, estabelece uma condição na qual o desenho do aluno entra em relação com uma situação mais abrangente, não evidenciada a partir de um olhar imediato. Essa atitude do professor frente àquilo que seu aluno produz, estabelece uma perspectiva ampliada de relação com o real, e uma possibilidade do aluno superar a sensorialidade, através da indicação da escola não só como um espaço físico, mas como um lugar em que a condição de liberdade pode ser objeto de reflexão para sua consciência.

A possibilidade da intervenção do professor provocar no aluno uma ampliação na maneira dele se relacionar com o mundo, desenvolvendo uma forma de pensamento calcada em enlances abstratos, remete a Freire (1987), que parte da compreensão do homem como ser inconcluso, e ressalta que, embora o processo de humanização seja vocação ontológica, há que se considerar que este não está determinado.

Quando se fala no desenvolvimento humano, nesse caso, em especial no desenvolvimento do intelecto, faz-se necessário compreendê-lo não como uma função psicológica superior isolada, mas ligada às condições de vida, acesso à cultura, e aprendizagem (VYGOTSKI, 1997). O intelecto pode se desenvolver na medida em que se amplia o processo

de “nutrição cultural”, podendo ser realizado mediante intervenções pedagógicas e culturais que possibilitem à pessoa com deficiência intelectual se apropriar daquilo que há de mais desenvolvido na cultura humana.

A posição pedagógica assumida pelo professor Trótski revela uma maneira diferenciada de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, daquilo que se observa frequentemente na educação formal. O tempo homogêneo e pré-determinado, aspectos fundantes da lógica que rege de forma dominante a educação formal, assim como a competitividade e a velocidade de produção, como princípios reguladores da atividade humana sob a ordem do capital, podem ser superados por uma aula que prioriza o tempo singular e o processo de criação de cada estudante.

O trabalho docente organizado sob a perspectiva de tempos singulares de aprendizagem apresenta valor estimado para o processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual. Isso porque, conforme assinalado por Vygotski (1997), esses sujeitos apresentam com frequência um ritmo diferenciado de aprendizagem, permeado por pausas que ocorrem por particularidades de seu psiquismo.

Vygotski (1997) observa que essas pausas, e o ritmo diferenciado da pessoa com deficiência intelectual no processo de aprendizagem, relacionam-se com a pouca mobilidade do material psíquico⁴⁴. Essa mobilidade intelectual diferenciada, presente nesses indivíduos, pode encontrar na imaginação possibilidades de transformação.

A imaginação contém o atributo da elasticidade e leva a atividade criadora, a qual combina a projeção do futuro para modificar o presente e possibilitar a criação artística, científica, técnica e sentimental. Reproduz, reelabora e recria. A partir da realidade, cria significados, recria ideias e conceitos, rompe com o espaço e com o tempo (CAMARGO e BULGACOV, 2008, p. 472).

Observa-se, assim, que a imaginação pode promover uma melhor mobilidade do material psíquico, pois contém o atributo da elasticidade. Pode-se compreender por elasticidade, o processo de seleção e combinação do material psíquico que compõe a imaginação. Esse processo de organização dos elementos que constituem o ato imaginário, é correlato à emoção. Para Vigotski (2009), é a emoção que organiza as impressões recebidas do vivido e as ideias que se desenrolam no psiquismo de uma pessoa. Nesse processo, ocorre uma

⁴⁴ Embora não tenhamos encontrado definição desse termo utilizado por Vygotski (1997) no Tomo V das **Obras Escogidas**, compreendemos que a abordagem materialista e histórica deste autor nos permite compreender que o termo “material psíquico” pode se referir aos signos internalizados no processo de desenvolvimento cultural do indivíduo.

montagem de diferentes elementos hauridos da vida, os quais são combinados a partir do estado de ânimo que domina o indivíduo.

Na visão de Machado *et al.* (2011), emoções e sentimentos são atitudes subjetivas do ser humano em face à realidade objetiva. A complexidade dessas se dá na medida em que são constituídas nas vivências de cada sujeito histórico-cultural, não sendo passíveis de serem homogeneizadas. Em uma atividade criadora, os alunos são tomados por emoções e sentimentos que propiciarão a seleção e a combinação de impressões, ideias e imagens que darão forma ao tom afetivo presente (VIGOTSKI, 2009). Mas na mesma medida em que as emoções e sentimentos organizam a imaginação, a própria possibilidade de imaginar pode levar à criação de novas emoções e sentimentos.

[...] a construção da fantasia⁴⁵ pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

É da maior importância, portanto, o ensino da arte se pautar em uma organização pedagógica que tenha como referência a pluralidade de ritmos de aprendizagem e criação, haja vista que esses processos têm em sua base emoções e sentimentos. Aspectos que ganham expressão de maneira sempre singular na atividade criadora de cada aluno, ao colocar emoções e sentimentos em movimento, a partir de uma determinada modalidade artística, criam objetivamente algo novo, que passa a agir sob o mundo humano, suscitando, inclusive no próprio aluno, novas formas de sentir e se emocionar.

A discussão sobre o papel dos sentimentos e emoções apresenta relevância para se analisar o processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual. Vigotski (1997) parte da compreensão do intelecto e do afeto como unidades que compõem uma totalidade, a consciência. Essa unidade não diz respeito a algo estático, mas a algo que se modifica. Sendo que, o mais essencial, é que o desenvolvimento intelectual ocorre justamente a partir da mudança de relações entre afeto e intelecto (VYGOTSKI, 1997).

Para Vygotski (1997), afeto e intelecto estão em uma relação dialética, em que ambos se constituem. Sua compreensão científica sobre essa condição de interdependência de ambas as funções psicológicas se fundamenta no embasamento filosófico apoiado em Spinoza. Para o

⁴⁵ Nesta tradução, fantasia e imaginação são utilizados como sinônimos.

referido filósofo, os afetos podem ser compreendidos como afecções do corpo, através das quais a potência de agir/pensar pode ser aumentada ou diminuída.

[...] durante todo o tempo em que a mente imaginar aquelas coisas que aumentam ou estimulam a potência de agir de nosso corpo, o corpo estará afetado de maneiras que aumentam ou estimulam sua potência de agir e, conseqüentemente, durante esse tempo, a potência de pensar da mente é aumentada ou estimulada (SPINOZA, 2009, p.108).

Vygotski (1997) aponta para a necessidade de se superar a visão metafísica que dicotomiza afeto e intelecto. Defendendo a tese de que os processos afetivos podem colocar em movimento a atividade intelectual, explicita que eles não têm sua origem no próprio indivíduo, mas se estabelecem inicialmente na coletividade para, posteriormente, se converter em função interna. Pode-se depreender, desse modo, que sua perspectiva leva em conta a necessidade de qualquer processo educativo assumir como imprescindível a tarefa de compreender como as emoções e sentimentos se expressam na relação com o conhecimento.

A perspectiva vigotskiana assume a posição de que a atividade intelectual, como elemento articulador entre sujeito e objeto do conhecimento, não se produz de modo espontâneo, mas somente mediante a presença de estímulos afetivos que a condicionam. Essa problematização acerca do desenvolvimento intelectual traz em seu bojo a importância do trabalho docente como uma atividade humana complexa, que deve operar na direção de produzir afetações com a transmissão do conhecimento, pois, sem esta intencionalidade, aquilo que se pretende ensinar pode se tornar estéril.

O ensino da arte desenvolvido pelos professores do instituto IMPAR, ao trabalhar com a imaginação, emoções e sentimentos, por meio da atividade criadora, nas diferentes modalidades artísticas, pode se constituir como uma atividade potencializadora do desenvolvimento intelectual de seus estudantes. Agrega-se a esta, uma possibilidade de se realizar um processo educativo baseado em vivências estéticas, que cria possibilidades de um ensino que supera a lógica de uma razão instrumental, a partir de uma metodologia dialógica presente nas aulas observadas.

Essa dialogicidade deve ser ressaltada, pois convocar a pessoa com deficiência intelectual a falar é um ponto fulcral para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Isso porque a linguagem verbal produzida no plano da comunicação entre professor e aluno não se converte diretamente em fala interior, ou seja, em um meio para potencializar o pensamento. Para as pessoas nessa condição, faz-se necessário o uso de suas próprias palavras, pois é no exercício

de falar que se mediatiza a conversão da linguagem como função do pensamento (LURIA, 1986).

Quanto à importância da linguagem no desenvolvimento intelectual, Luria (1991, p. 90), detalha, que quando a pessoa

[...] assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento.

As aulas observadas parecem ter se constituído, em grande medida do tempo, como processos de ensino/aprendizagem envolventes para os estudantes, podendo-se constatar mediações dos professores em momentos de dificuldades dos estudantes, ou orientações para um melhor desenvolvimento, tais como estas duas cenas descritas abaixo:

Cena 01: “Boa! A gente vai puxar a perna pelos joelhos, a coluna não mexe, pelo joelho e volta, pelo joelho e volta, em cima e desceu, vai lá respira [...] Levanta a perninha e agora solta a minha mão”.

Nessa cena, em uma aula de dança, a professora Marielle vai dando orientações e a aluna as reproduz da maneira correta. Ao final, abraça a professora como se fosse uma comemoração.

Cena 02: Num exercício de aquecimento, na aula de teatro, a professora Rosa Luxemburgo explica a atividade, e acompanha os estudantes no seu desenvolvimento:

Agora a gente vai testar tudo o que a varetinha faz, mas tem uma regra, precisamos segurar a varetinha assim, pega seu indicador e coloca aqui, pega o seu outro dedo indicador e pega assim [mostrando que era para pegar a vareta com cada dedo indicador um de cada de lado] e a gente vai fazer um monte de coisa – [mostrando que não pode mais segurar com a mão toda agora apenas com os indicadores nas extremidades] – Desencosta da parede! Tenta andar! Vê se dá pra andar, vê se dá pra baixar, o que dá pra fazer? Dá pra colocar lá pra cima? mas se não dá pra fazer se cair no chão, é incrível é só juntar e voltar!

As orientações passadas pela professora Rosa Luxemburgo são acompanhadas de movimentos que demonstram como fazer. Ao final, todos os participantes conseguem fazer a atividade. Os movimentos que vão sendo solicitados pelas professoras articulam operações externas, situações concretas à linguagem. Para Leontiev (1991), esse movimento de

transferência das operações externas para o plano da linguagem, pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica importante para as pessoas com deficiência intelectual, em direção ao processo de internalização da linguagem.

Nas aulas de dança e teatro, a gestualidade empregada pelas professoras parece potencializar os estudantes a utilizarem os instrumentos pedagógicos que vão sendo empregados ao longo da aula. Na aula de dança também se fizeram presentes instrumentos pedagógicos, como a vareta. O uso dos instrumentos pedagógicos é abordado por Marielle no momento da entrevista, quando diz que

[...] quando a criança, o adolescente pega aquilo na mão, a atenção se volta para aquele material. Para quem é muito disperso, se dedica a trabalhar com aquele material. O material desperta a possibilidade de criação. Então a gente dá o material, coloca a música, vai estimulando e procurando fazer com o que o próprio aluno descubra suas próprias possibilidades. Assim com cada um daqueles materiais, ao mesmo tempo está trabalhando vários aspectos, a força, a graduação de força, o deslocamento no espaço, o deslocamento perante outras pessoas, a musicalidade. Então eu gosto muito de trabalhar com materiais.

Instrumento pedagógico refere-se ao material que pode ser usado no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao estudante compreender o objetivo da aula e, concomitantemente, desenvolver habilidades pretendidas para a aula em questão (SCHEWTSCHIK, 2017).

No âmbito da Teoria Histórico-Cultural, o termo instrumento, ao lado de signo, ganha destaque para se compreender os processos psicológicos humanos. Vygotski (2000) demarca que a utilização de signos e instrumentos produz as condições necessárias para o surgimento do intelecto humano. O desenvolvimento de uma atividade mediada (no caso, o uso do instrumento pedagógico) cria condições materiais, que podem servir como ponto de partida para o desenvolvimento intelectual desses estudantes.

Deve-se levar em consideração que as funções psicológicas superiores, como o intelecto, desenvolvem-se em uma direção que vai do externo ao interno, do social ao psicológico. Desse modo, como bem explicitado por Vygotski (1997), a coletividade é a fonte, o meio nutriz do desenvolvimento das funções psicológicas superiores em pessoas com deficiência intelectual, sendo os signos e instrumentos, portanto, uma expressão material dessa coletividade. Detalha Vigotski (2009, p. 29),

Qualquer dispositivo técnico – uma máquina ou um instrumento – pode servir como exemplo de imaginação cristalizada ou encarnada. Esses dispositivos

técnicos são criados pela imaginação combinatória do homem e não correspondem a nenhum modelo existente na natureza. Entretanto, mantêm uma relação persuasiva, ágil e prática com a realidade, porque, ao se encarnarem, tornam-se tão reais quanto as demais coisas e passam a influir no mundo real que os cerca.

A citação acima se enlaça de maneira importante com a fala da professora Marielle, quando esta afirma que o uso do instrumento pedagógico desperta nos alunos a possibilidade de criação. Esse enlace se encontra na admissão de que o domínio do instrumento gera na consciência humana novas necessidades, forças, faculdades e capacidades psicológicas que até então estavam ausentes. Isso se deve, porque, conforme Duarte (2013), o próprio instrumento condensa atividade humana – imaginação -, que se fez presente no seu ato de criação, e transfere-se para o aluno na medida em que ele o domina.

As considerações de Vigotski (2000) de que o intelecto pode ser definido como a capacidade de operar psicologicamente com signos e instrumentos, bem como, o uso da linguagem como meio para se expressar o pensamento propriamente humano (VIGOTSKI, 2009), leva-nos a refletir sobre o quanto as falas dos professores participantes desta pesquisa sinalizam para propostas de ensino da arte caracterizadas pela potencialização do intelecto.

Saviani (2007) observa que a condição humana se relaciona com a própria produção da humanidade. Essa produção refere-se ao processo educativo, que objetiva formar o homem enquanto ser histórico e cultural. O desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores em pessoas com deficiência intelectual é o resultado de um desenvolvimento cultural incompleto (VYGOTSKI, 1997), muitas vezes provocado por concepções negativas em relação às possibilidades de desenvolvimento intelectual dessas pessoas.

O trabalho realizado pelos professores, foco da análise nessa categoria, a partir da observação de suas aulas, demonstrou servir como elemento impulsionador dos processos de desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, pois não se pautou em educar a deficiência, mas, sim, em educar os sujeitos histórico-culturais (VYGOTSKI, 1997) em que a deficiência intelectual se coloca como uma de suas diversas características.

Mostrou-se como significativa, também, a abordagem pedagógica utilizada pelos professores que permitiu aos alunos se expressarem, trazerem os seus sentidos em relação à cada uma das atividades que foram se desenvolvendo.

O ensino baseado no respeito aos diferentes ritmos/tempos de aprendizagem e criação apontam para um trabalho pedagógico caracterizado não pela produtividade, mas pela possibilidade de atribuir um sentido à própria vida, conforme ressaltado por um dos professores.

A proposição de trazer temas que exigem abstração e reflexões mais profundas, observada nas aulas de artes visuais, bem como, a problematização trazida na aula de teatro, a respeito da situação do Instituto, demonstra um trabalho pedagógico que valoriza as possibilidades de reconfiguração de desenvolvimento. Assim, rompe-se com a noção de deficiência intelectual como uma condição permanente de insuficiência cognitiva, abrindo-se para uma perspectiva de um intelecto intimamente articulado à vida, às relações, e aos afetos, os quais são potencializadores do pensamento, devendo, pois, ser considerados nos processos de ensino/aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se debruçou a analisar os sentidos e significados que os professores do Instituto IMPAR atribuem ao trabalho docente realizado junto a pessoas com deficiência intelectual. Conduzindo esse processo de investigação científica tendo por norte o método materialista histórico e dialético e a Teoria Histórico-Cultural, estabelecemos um percurso de abstração dos dados, que nos permitiu penetrar em aspectos constitutivos do fenômeno que se fez objeto de estudo.

A análise dos dados provenientes das entrevistas revelou a trajetória singular de cada professor na relação com a arte e a educação, trazendo, ainda, concepções desses docentes a respeito de aspectos entrelaçados e indissociáveis em nosso ponto de vista: ensino, aprendizagem, desenvolvimento e deficiência intelectual.

Os momentos em que os participantes foram convocados a falar sobre seu trabalho como professores da educação não formal revelaram histórias de vida em que as motivações em transmitir conhecimento, bem como, a ligação com a arte, origina-se em momentos iniciais da vida desses professores, como, por exemplo, na adolescência e juventude. Vivências como monitoria, dar aulas de música para amigos, situações ocasionais de substituição de um professor, demonstraram marcar a maneira pela qual cada participante foi se constituindo como indivíduo e como professor da educação não formal.

As diferentes trajetórias de relação com a arte e a educação expressas nas falas dos participantes sinalizam como essas objetivações humanas podem contribuir no processo de desenvolvimento humano. Nessas falas, sobressaem-se memórias de professores que impactaram no modo como esses participantes se relacionam atualmente com o ato de ensinar. Embora deva-se ressaltar que essas reminiscências, além de apontarem para vivências positivas entre aqueles que os educaram e os professores participantes da pesquisa, também revelou uma contradição, numa perspectiva crítica em relação à educação formal, apontada por um dos participantes. Este, apresenta intensas dificuldades em contemplar os estudantes com diferentes ritmos de aprender, dentre eles, os estudantes com deficiência intelectual.

Em função deste “tempo”, destacado em diferentes momentos das entrevistas, e que se fez presente também nas observações, emerge a particularidade do papel social da educação não formal. Essa modalidade de educação, ao trabalhar de maneira mais flexível, não tem como norte um currículo estruturado por ementas e prazos, mas, sim, as vivências daquele aprende (GOHN, 2015). Embora trabalhe com foco nas vivências individuais, a educação não formal é

propositiva, no sentido de romper com o isolamento dos indivíduos, buscando articular os processos de aprendizagens à formação de um indivíduo engajado para a participação na vida social (GOHN, 2015).

Em nossa leitura, a educação não formal se coloca para esses participantes como uma possibilidade diferenciada de trabalhar com o ato de ensinar. Diferenciada no sentido de permitir condições de trabalho pautadas nas particularidades que constituem cada sujeito, o que se mostra importante, pois permite que os processos criativos e de aprendizagem se constituam para os participantes como vivências, no sentido ressaltado por Vigotski (2010), como relações do indivíduo com o mundo que impactam o seu desenvolvimento.

Essa atitude dos professores traz à tona uma discussão importante, que se fez presente em suas falas a respeito de suas concepções sobre ensinar, aprender e se desenvolver. Desse modo, embora algumas falas tenham apontado para perspectivas mais limitadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, evidenciou-se, na maior parte das falas e situações observadas, posições positivas em face ao processo de aprender e se desenvolver dessas pessoas.

Deve-se destacar que as aulas observadas materializam sentidos e significados expressos nas entrevistas, apontando para formas de trabalho pedagógico pautadas na dialogicidade e na aposta de construção de níveis mais elevados de abstração por parte dos estudantes. O trabalho docente se colocou na direção de educar a pessoa, e não a deficiência, levando em consideração que as pessoas com deficiência intelectual podem avançar no seu processo de desenvolvimento, desde que os processos educacionais estejam organizados em torno de uma perspectiva pedagógica que olhe para os estudantes como sujeitos historicizados e com potencial para se tornarem participantes ativos da sociedade.

Nessa direção, podemos analisar situações em que o trabalho docente ganhou forma a partir do diálogo tematizado, buscando levar os estudantes à criação, discussão e reflexão a respeito de temáticas situadas para além da esfera cotidiana. Assim, ao se propor nas aulas que o processo de criação se pautasse em temas relacionados a aspectos para além da realidade imediata, abre-se possibilidades para que os estudantes com deficiência intelectual desenvolvam formas de pensar baseadas na abstração.

A fala dos participantes a respeito de suas trajetórias pessoais e profissionais revela, ainda, o lugar de encontro da arte com a docência no campo da educação não formal. Esse encontro ganha forma e se expressa em um trabalho em que os professores artistas criam compartilhando o conhecimento junto aos seus alunos com deficiência intelectual, por meio de

um olhar que supera a lógica classificatória, possibilitando que o trabalho educativo desencadeie novas possibilidades de constituição para esses sujeitos (RAGAZZON, 2018).

A potência desse trabalho educativo, que cria possibilidades de reconfiguração no processo de constituição dos estudantes, ganha destaque na vivência resgatada por uma das professoras, evidenciado no processo de transformação ocorrido em sua aluna, que passou a se reconhecer como artista. A função transformadora da arte é reforçada por essa mesma professora, que, ao falar sobre sua trajetória pessoal e profissional, sinaliza a arte como elemento essencial na superação da condição de “sobrevivente”, para se tornar artista, professora e profissional da saúde. A arte, para essa participante, apresenta-se como uma possibilidade de construção identitária de sujeito que se coloca de forma ativa no mundo.

Paulino (2017) revela que, por meio da arte, torna-se possível atribuir sentido e significado ao que foi vivenciado de uma forma diferenciada, a como nos relacionamos na realidade cotidiana. A arte como possibilidade de vivências estéticas oferece ao indivíduo uma forma de olhar o mundo, em que sentimento e imaginação tornam-se aspectos essenciais na compreensão de sua própria condição. Desse modo, as possibilidades de realizar arte colocam o indivíduo não só em confronto com seu próprio eu, mas, também, em uma relação sensível frente às necessidades do outro (SALGADO, 2013). Esse aspecto sensível em relação às necessidades humanas, pode ser observado na fala dos alunos, quando estes, no processo de criação, inquietam-se e buscam denunciar a desigualdade social.

A oferta de possibilidades educativas criativas pode proporcionar aos indivíduos a superação de uma formação apenas para competências. Assim, importa que o trabalho educativo com a arte propicie ao estudante o desenvolvimento de um olhar para além da superfície; e que este possa “[...] imaginar e construir outro mundo possível; para conhecer a si próprio; para apreciar o belo e para criar (SALGADO, 2013, p. 109).

Esse cenário tecido pela análise dos dados nos convida a refletir sobre a importância da imaginação no processo de desenvolvimento humano, em especial, desenvolvimento do intelecto. Em Vigotski (2009), constatamos que os processos criativos têm em sua base a imaginação. Ela, que retira da realidade objetiva o material com o qual opera no psiquismo humano. É por meio da imaginação que aquilo que foi vivenciado se reconstrói, dando lugar ao novo. Nesse processo de criação, as emoções apresentam papel fundamental, pois são elas que selecionam e organizam as unidades que compõem o produto do processo criativo.

Torna-se essencial destacar que esse lugar que as vivências estéticas dão às emoções humanas são de grande importância para os processos de desenvolvimento. Emoções,

sentimentos e as diferentes formas de afetação humanas estão na base da atividade intelectual (VYGOTSKI, 1997).

Dentro dessa análise, Vygotski (1997) criticou a tendência intelectualista de abordagem da deficiência intelectual, a qual reduz a condição da pessoa com essa deficiência a uma perspectiva quantificadora, mas também descontextualizada de outras funções. O intelecto, enquanto função psicológica superior, capacidade especificamente humana de operar com signos e instrumentos, articula-se com outras funções psicológicas a partir de vínculos interfuncionais.

A base afetiva na concepção vigotskiana refere-se ao principal desses vínculos, haja vista que não existe pensamento causado por si próprio, mas motivado, colocado em movimento por afetos que se constituem nas vivências de cada indivíduo (VYGOTSKI, 1997; 2011).

O legado da defectologia vigotskiana, no que se refere aos estudos e processos de intervenção junto a pessoas com deficiência intelectual, está pautado na ideia de que o desenvolvimento intelectual deve ser analisado sob a perspectiva de um desenvolvimento humano condicionado pelas possibilidades de apropriação da cultura objetivada na prática social.

Essa apropriação da cultura por parte das pessoas com deficiência intelectual não ocorre de maneira imediata, mas a partir de uma atividade humana intencionalmente organizada, que é o trabalho docente. Embora Vygotski (1997) tenha deixado claro que as pessoas com deficiência intelectual devem se apropriar dos mesmos conteúdos que as demais, também ressalta a necessidade de mediações diferenciadas, que levem em conta que esses indivíduos apresentam formas diferenciadas de aprender e se desenvolver.

Admite-se, assim, que o trabalho docente não pode ser compreendido como um processo espontâneo, mas uma atividade intencionalmente planejada. No caso do trabalho docente junto a pessoas com deficiência intelectual, Sierra e Facci (2011) assinalam para a importância do trabalho do professor provocar nesses indivíduos a capacidade de pensar e estabelecer relações. Acrescentam, ainda, a necessidade de se propor atividades pedagógicas que possibilitem às pessoas com deficiência intelectual refletir antes de atuar e tomar consciência dos fatos (SIERRA; FACCI, 2011).

Deve-se ter clareza, portanto, que o trabalho docente é uma atividade humana que busca trabalhar essencialmente com o conhecimento, que pode ser compreendido como a recriação da realidade objetiva no pensamento (KUENZER, 2016). No entanto, conhecer não se limita a tomar contato com a aparência das coisas, mas, sim, compreender as relações,

conexões, e a estrutura que organiza os diferentes fenômenos da vida humana (KUENZER, 2016).

Este estudo aponta para um horizonte possível, em se tratando do desenvolvimento das capacidades intelectuais dessas pessoas. As mediações realizadas pelos docentes, destacando a importância do alargamento do tempo; o ensino pautado na dialogicidade, em que se faz possível a essas pessoas fazerem uso da linguagem; e a aposta em vivências que exigem abstração, sinalizam para uma maneira diferenciada de ensinar.

No entanto, não há ainda como deixar de levar em consideração que o desenvolvimento intelectual dos seres humanos ocorre no âmbito de uma sociedade que se ordena pela divisão social do trabalho, bem como pela desigualdade no acesso e nas possibilidades de apropriação da cultura. Imbuído dessa perspectiva, Vigotski (2004) denuncia o fato do potencial humano ser mutilado pela ordenação societária da forma capitalista de produção, a qual impõe a este, o desenvolvimento inadequado e unilateral de sua personalidade.

Em relação com este sistema social, a escola acaba por reproduzir a mesma lógica, pois, de acordo com Paro (1999), esta se exime em formar nos indivíduos um pensamento crítico em relação ao trabalho alienado. Ao deixar de lado a crítica a essa sociedade e sua forma de trabalho, a escola prepara os indivíduos para viver na sociedade capitalista, sem contestá-la, naturalizando, assim, essa formação social como algo natural.

Os processos educativos devem, portanto, conforme destacado por Barroco e Tuleski (2007), assumir uma posição crítica, que possibilite desenvolver nos indivíduos a tomada de consciência quanto aos fatores sociais, culturais e políticos que participam da constituição da individualidade humana. Desse modo, cabe à educação contribuir para a constituição de um ser humano que possa superar a tendência a apenas reproduzir situações e possa vir a ser criativo.

Para Ragazzon (2018), o ensino da arte pode se constituir como um lugar de experiência, que torne possível a instituição de uma “Pedagogia Indisciplinada”, enquanto prática educativa “[...] capaz de provocar deslocamentos necessários para uma modificação de estruturas sociais” (RAGAZZON, 2018, p. 72). Para isso, faz-se necessário que todo trabalho educativo, seja de educação formal ou não formal, leve em conta seu potencial de humanização e elevação no nível de consciência daqueles que aprendem.

Cabe, ainda, levar em consideração que este objetivo de humanização e conscientização que a educação pode tomar para si, deve englobar todos os indivíduos, independentemente de suas características físicas, étnicas, sociais ou psicológicas.

No caso dos indivíduos com deficiência intelectual, parece-nos razoável admitir a importância das emoções, sentimentos e outras formas de afeto, para se pensar a sua relação

com o objeto do conhecimento. Pois, sujeito e objeto do conhecimento, não se atraem por um magnetismo espontâneo, mas se faz necessária intervenção humana. Essa intervenção, o trabalho docente, deve se pautar não só na apresentação dos conteúdos e da atividade educativa, mas em processos de intervenção docente intencionalmente planejados, a partir de uma concepção de intelecto em relação dialética com o afeto e a vida social compreendendo que, intelecto e afeto, são unidades da consciência, a totalidade organizada das funções psicológicas superiores que se desenvolve no âmbito de vivências de uma pessoa concreta, constituída histórica, social e culturalmente.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Aspectos constitutivos da mediação docente e seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. **Constr. psicopedag.**, São Paulo , v. 23, n. 24, p. 59-76, 2015.

ANDRADE, Daniel Pereira. Neoliberalismo: crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo , v. 38, n. 1, p. 109-135, abr. 2019 .

ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANGELUCCI, Carla Biancha. **A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial**. REUNIÃO DA ANPEd, 37, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/patologizacao-das-diferencas-humanas-e-seus-desdobramentos-para-educacao-especial>. Acesso em: 25 fev. 2019.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas , v. 33, n. 2, p. 261-270, jun. 2016.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 33, p. 5-16, ago. 1994.

BARROCO, Sônia Mari Shima. Contexto e textos de Vygotsky sobre a defectologia. In: BARROCO, Sônia Mari *et al.* **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Em defesa da humanização do homem**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012.

_____. **A educação especial do novo homem e a psicologia de L. S Vygotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2007.

BARROCO, Sônia Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psic. da Ed**, v. 24, n. 01, p. 15-33, 2007.

BOTTOMORE, Tom (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yara Lúcia Mazziotti. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 467-475, set. 2008.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. **O mito do método**. In: SEMINÁRIO DE METODOLOGIA ESTATÍSTICA, Rio de Janeiro, 1971.

CARDOSO, Maria Sylvia. REUNIÃO DA ANPED, 37., 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/deficiencia-intelectual-como-producao-social-reflexoes-partir-da-abordagem-historico>. Acesso em: 25 fev. 2019.

CAPUCCI, Raquel Rodrigues; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Quando a vida e a arte se encontram: um diálogo entre Vigotski e Stanislavski. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 22, n. 03, p. 409-420, jul./set. 2017.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, abr. 2006.

COIMBRA, Cecília. Neoliberalismo e direitos humanos. In: AMARANTE, Paulo (org.). **Ensaio**: subjetividade, saúde mental, sociedade [online]. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2000. Loucura & Civilização collection, p. 257-265. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000065&pid=S1413-294X201200030001000004&lng=pt>. Acesso em: 25 dez. 2019.

DA COSTA, Camila Furlan; MEDEIROS, Igor Baptista de Oliveira; BUCCO, Guilherme Brandelli. O financiamento da cultura no Brasil no período 2003-15: um caminho para geração de renda monopolista. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 4, p. 509-527, ago. 2017.

DELARI JÚNIOR, Achilles. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre a arte e a psicologia. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 16, n. 02, p. 181-197, abr./jun. 2011.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 02, p. 169-182, abr./jun. 2013.

DOS SANTOS, Juliana Testoni. **Professoras atuantes no atendimento educacional especializado e suas histórias de vida**: um estudo sobre identidade docente. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

DUARTE, Adriana *et al.* Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

DUARTE, Newton. **Arte e formação humana em Lukács e Vigotski**. . REUNIÃO DA ANPEd, 31., 2008. Disponível: <http://www.31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT17-4026--Int.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ECCO, Clóvis; MARTINS-FILHO, José Reinaldo Felipe. Ateísmo e religião em Feuerbach: uma aposta na essencialidade do humano. **Revista Caminhos**, Goiânia, v. 14, n. 02, p. 325-342, jul./dez. 2016.

ENGELS. 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, 2004.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor (a): a profissão que pode mudar o país? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 01, n. 65, p. 178-200, out. 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias *et al.* O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 16, n. 31, p. 216-237, jan./jul. 2010.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREDERICO, Celso. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, p. 299-308, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria. **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

GADOTTI, Moacir. Da palavra a ação. In: INSTITUO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP) **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2000. p.27-31.

GATTI, Bernadete Angelina. A Produção da Pesquisa em Educação n Brasil e suas Implicações. In: _____. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 15-41.

GOES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre a contribuição de Lev Vigotski. **Proposições**, v. 17, n. 02, maio/ago. 2006.

GOHN, Maria da Glória. Cenário geral: educação não formal – o que é e como se localiza no campo da cultura In: _____ (org.) **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1955.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 03, p. 507-522, set./dez. 2013.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo, Brasiliense, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Rev. do Trib. Reg. Trab. 10ª Região**, Brasília, v. 20, n. 02, p. 13-36, 2016.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, Alexis *et al.* (org.). **Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento.** 1.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1991. p. 59-76.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, Alexis *et al.* (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 14.ed. São Paulo: Editora Moraes, 2016. p. 103-118.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Uma contribuição a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LEONTIEV, Alexis *et al.* (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** . 14.ed. São Paulo: Editora Moraes, 2016. p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 01, p. 13-28, 2012.

LURIA, Aleksander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente . In: LEONTIEV, Alexis *et al.* (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** . 14.ed. São Paulo: Editora Moraes, 2016. p. 191-224.

_____. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, Alexis *et al.* (org.). **Psicologia e Pedagogia**: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. 1.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1991. p. 77-94.

MACALINI, Edson Rodrigues. O ensino de artes nas ONGs: fatores históricos que implementaram as parcerias entre o setor público e privado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, SC, v. 06, n. 02, 2012.

MACHADO, Leticia Vier *et al.* Teoria das emoções em Vigotski. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 16, n. 4, p. 647 657, dez. 2011.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina *et al.* (orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**, Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARQUES, Janote Pires. A observação participante na pesquisa de campo em educação. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, n. 28, v. 19, p. 263-284, ago. 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, Autores Associados, 2012.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 699-710, out./dez. 2016.

MELO, Márcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Imagens da Educação**, v. 04, n. 02, p. 31-39, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLON, Susana Inês. Constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky. In: ZANELLA, Andreia *et al.* **Educação Estética e Constituição do Sujeito: Reflexões em Curso**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. p. 121-130.

MORAES, Antônio Carlos. O projeto neoliberal e o Estado mínimo. **Lutas Sociais (PUC-SP)**, v. 01, n. 01, p. 81-88, 1996.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo?** São Paulo, Brasiliense, 2009.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kínesis**, v. 02, n. 03, p. 72–88, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho. In: FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** SP: Xamã, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, v.16, n.01, p. 119-141, 1993.

PAULINO, Belister Rocha. **Movimento, arte e expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual**. 2017. 132 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Artes. Universidade de Brasília, Distrito Federal.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. A prática como critério da verdade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 01, p. 194-219, jan./mar. 2018.

PINO, Angel. Constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky. In: ZANELLA, Andreia *et al.* **Educação Estética e Constituição do Sujeito: Reflexões em Curso**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. p. 101-120.

PIZZINGA, Vivian Heringer; VASQUEZ, Henrique Romero. Reificação, inteligência e medicalização: formas históricas e atuais de classificação na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 01, jan./abr. 2018.

RAGAZZON, Patrícia Avila. **Para além de nossas diferenças: teatro, poéticas e deficiência intelectual**. 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 71-86, abr. 2011.

RIBEIRO; Carla Vaz dos Santos; LEDA; Denise Bessa. Sentidos atribuídos ao trabalho na sociedade contemporânea e as repercussões na subjetividade do trabalhador. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 01, n. 211, dez. 2018.

SALGADO, Eliane de Cássia Vieira de Carvalho. **Desenvolvimento humano, arte-educação: as contribuições do teatro no desenvolvimento e inclusão social de pessoas com deficiência**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2013.

SADER, Emir. Prefácio. In: MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 03, p. 653-662, set./dez. 2017.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 35.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p. 152-165, 2007.

SAVIOLI, Marica Regina; ZANOTTO, Maria de Lourdes. O real é edificado pela razão: Geroge Wilhelm F. Hegel. In ANDERY, Maria Amália Pie Abib *et al.* **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de janeiro: Garamond, 2007.

SCHEWTSCHIK, Annaly. O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem. XIII EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XIII, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724_13673.pdf. Acesso em: 8 dez. 2019.

SELL. Carlos Eduardo. Karl Marx. In: _____, **Sociologia Clássica**. Itajaí: Univali, 2001.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Gestão escolar e trabalho coletivo: contribuição da teoria da atividade. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n.02, p. 449-473, maio/ago. 2016.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico cultural. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 02, p. 375-397, abr./jun. 2015.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni (org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. Bauru: UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

SIERRA, Dayane Buzzelli; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove o desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p.128-150, jan./jun. 2011.

SILVA, Marcos Antônio. **As vivências escolares de docentes e jovens alunos permeadas pelo ensino de Sociologia**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SOMERA, Nicole. **O artista com deficiência no Brasil: arte, inclusão social e campo artístico**. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SOUZA, Juberto Antonio Massud de. Recuperando a dialética no materialismo histórico de Vigotski. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 35-44, abr. 2016.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TOASSA, Gisele. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 39, p. 15-22, dez. 2014.

TONELLI, Maria José. Sentidos do tempo e do tempo de trabalho na vida cotidiana. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 15, n. 45, p. 207-217, jun. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, p. 121-142., maio/ago. 2006.

UNESCO. **Acesso à cultura no Brasil.** 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/culture-and-development/access-to-culture/>.

Acesso em: 1 mar. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui.**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

_____. **A formação social da mente.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e linguagem.** 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **A transformação socialista do homem.** Tradução: Marxists Internet Archive (english version). Nilson Dória, julho, 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 5. fev. 2018.

_____. **Imaginação e criação na infância.** 1.ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia Pedagógica.** 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Psicologia da arte.** 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Obras Escogidas: Tomo III.** Trad. Guillermo Blanck. 1.ed. Buenos Aires: Aique, 2000.

_____. **Obras Escogidas: Tomo V.** Trad. Júlio Guillermo Blanck. 1.ed. Madrid: Visor, 1997.

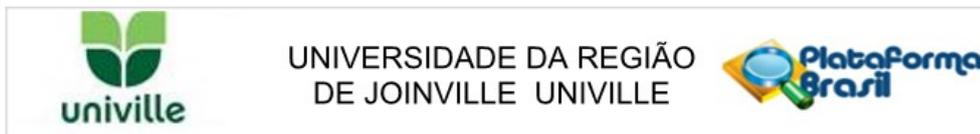
VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. 1.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZANELLA, Andreia *et al.* Olhares e traços em movimento: análise de uma experiência estética em um contexto de formação continuada de professoras. In: _____. **Educação Estética e**

Constituição do Sujeito: Reflexões em Curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. p. 173-182.

_____. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cad. psicopedag.**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 01-17, 2006.

ANEXO I



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DA ARTE JUNTO A ESTUDANTES COM HISTÓRIA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pesquisador: Fabiano Furlan

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89790918.7.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.769.864

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer consubstanciado n° 2.714.604.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado n° 2.714.604.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer consubstanciado n° 2.714.604, contudo, o pesquisador apresentou os possíveis riscos e os cuidados que serão tomados para reduzi-los na pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado n° 2.714.604, no entanto, o pesquisador apresentou os critérios de exclusão. A forma de descarte dos dados coletados foi incluído. O pesquisador adequou o cronograma e esclareceu que a pesquisa iniciará em agosto de 2018.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme exposto no parecer consubstanciado n° 2.714.604.

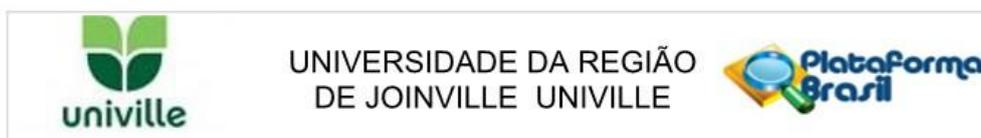
O TCLE formulado está de acordo com a Res. CNS 466/12.

A Carta de Anuência foi apresentada e está datada e assinada.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 117. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 2.769.864

do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DA ARTE JUNTO A ESTUDANTES COM HISTÓRIA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL", sob CAAE "89790918.7.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) "Fabiano Furlan", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1134762.pdf	25/06/2018 13:25:10		Aceito
Outros	XXX_Carta_Resposta.docx	25/06/2018 13:22:53	Fabiano Furlan	Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 117. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 2.769.864

Outros	anuencia_datada.docx	25/06/2018 13:20:34	Fabiano Furlan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/06/2018 13:13:22	Fabiano Furlan	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_2018.doc	25/06/2018 12:51:09	Fabiano Furlan	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	15/05/2018 09:32:21	Fabiano Furlan	Aceito
Outros	Termo_uso_imagem.docx	12/05/2018 20:15:45	Fabiano Furlan	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.docx	12/05/2018 20:06:57	Fabiano Furlan	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 13 de Julho de 2018

Assinado por:
Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador)

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 117. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

APÊNDICE A

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA DEFINIÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA A PARTIR DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Questões Preliminares

- 1- Idade
- 2- Gênero
- 3- Formação inicial
- 4- Área de atuação profissional
- 5- Momento você iniciou o trabalho como professor no instituto IMPAR?

OBJETIVOS DA PESQUISA	QUESTÕES-CHAVE DO ROTEIRO DE ENTREVISTA
Analisar a concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos docentes do instituto IMPAR	<ol style="list-style-type: none"> 1- Que ideia você tem a respeito do modo como as pessoas aprendem? 2- Quando você vai dar uma aula, o que você leva em conta, e como você realiza o planejamento de sua aula? 3- No decorrer de uma aula, o que você considera mais importante no que se refere a sua função de professor? E como você realiza isso na prática? 4- Qual o seu entendimento sobre como as pessoas se desenvolvem?
Investigar a compreensão dos docentes acerca da deficiência intelectual e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 5- Antes de seu trabalho como professor no instituto, você teve contato com pessoas com deficiência? Onde? Como foi? 6- Como você define a deficiência intelectual? Você entende que deva existir alguma especificidade no trabalho do professor com estudantes nesta condição? Se sim, de que maneira se daria isso?
Investigar junto aos docentes, vivências com os estudantes com deficiência intelectual marcantes em sua trajetória profissional	<ol style="list-style-type: none"> 7- Você teve alguma vivência no trabalho docente com alunos com história de deficiência intelectual que marcou sua trajetória profissional? Se sim, como foi?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa desenvolvida pelo mestrando Fabiano Furlan, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas fornecidas por você por meio da entrevista serão fundamentais para a construção da dissertação intitulada “**O Trabalho docente no ensino da arte junto a estudantes com história de deficiência intelectual**”. Assim, o objetivo deste estudo é analisar os sentidos e significados que os professores de um instituto de artes atribuem ao trabalho docente realizado junto aos estudantes com história de deficiência intelectual. Você participará da pesquisa respondendo algumas perguntas por meio de entrevista, e consentindo permissão para o pesquisador realizar observações, as quais serão filmadas no decorrer de algumas de suas aulas. O consentimento para a filmagem das observações se dará mediante assinatura do TCLE + assinatura do Termo de Uso de Imagem. As informações concedidas por você poderão contribuir para a elaboração de artigos que, porventura, serão divulgados em eventos e/ou publicados em periódico. Tendo como benefícios aos docentes participantes a oferta de momentos de reflexão sobre suas práticas de ensino. Estes momentos de reflexão se darão mediante a socialização dos dados da pesquisa que será realizada junto aos profissionais que compõem o quadro docente do instituto IMPAR, e poderão servir de base para futuros planejamentos institucionais e pedagógicos. Os riscos da pesquisa são mínimos ao responder as questões contempladas no questionário. Caso você sinta algum tipo de desconforto no decorrer da entrevista ou observação, você tem o direito de desistir da mesma a qualquer momento sem que isso lhe acarrete qualquer tipo de prejuízo. Conforme a Resolução CNS 466/12, ressaltamos que as informações obtidas são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Reiteramos, que você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes e durante a pesquisa, sobre a metodologia ou objetivos. O material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador pelo período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado a partir da trituração de toda documentação. É importante saber que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, podendo procurar o pesquisador responsável, Fabiano Furlan, de segunda-feira a sexta-feira em horário comercial (08h às 12h e de 13h às 17h) pelo telefone (47) 99208-9126 ou pelo e-mail furlan.psicanalise@gmail.com. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 de segunda-feira a sexta-feira em horário comercial (08h às 12h e de 13h às 17h) ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 117.

ATENÇÃO: Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato de segunda-feira a sexta-feira em horário comercial (08h às 12h e de 13h às 17h) com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVILLE. Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Zona Industrial – Campus Universitário - CEP 89219-710 – Joinville – SC, Bloco A, sala A 227, ou pelo telefone (47) 3461-9235.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.
Joinville, ___/___/___

Participante da Pesquisa

Fabiano Furlan
Pesquisador responsável

APÊNDICE C

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelo Professor do instituto IMPAR/ Projeto Arte Para Todos que atua junto a estudantes com história de deficiência intelectual. Assim, autorizamos o mestrando Fabiano Furlan, sob orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a realizar a pesquisa intitulada **“O Trabalho Docente no Ensino da Arte Junto a Estudantes com História de Deficiência Intelectual”**.

Cumpriremos o que determina a Resolução 466/12 – CONEP/MS e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Sabemos que poderemos a qualquer fase dessa pesquisa retirar esse consentimento. Também foi, pelo pesquisador acima mencionado, garantido o sigilo e assegurado a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e periódicos da área da educação, de forma totalmente anônima, preservando a identidade dos participantes e os nomes das escolas.

Colocamo-nos a disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Instituto IMPAR / Projeto Arte Para Todos

Dia 18/06/2018

APÊNDICE D

DECLARAÇÃO SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL E/OU DADOS COLETADOS

Todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente dentro dos propósitos da presente pesquisa, conforme a orientação da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), respondendo o pesquisador por qualquer dano (material ou moral) causado aos pesquisados, na forma da legislação pátria.

Os dados coletados ficarão sob a guarda e posse do pesquisador responsável, Fabiano Furlan, por um período de cinco anos e depois todo material em papel será picotado e enviado para reciclagem.

APENDICE E**MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o **pesquisador Fabiano Furlan** - autor do projeto de pesquisa intitulado “**O Trabalho Docente Docente no Ensino da Arte Junto a Estudantes com História de Deficiência Intelectual**” a realizar as fotos/imagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Joinville, __ de _____ de 20

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Fabiano Furlan

RG: 6860 156

Título da Dissertação: Ensinar arte, aprender e se desenvolver: sentidos e significados atribuídos por professores da educação não formal ao trabalho docente realizado junto a pessoas com deficiência intelectual

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 27 de abril de 2020.

DocuSigned by:

2C06A3F695274D3...

Nome