

A educação escolar: um sistema da atividade articulando com outros sistemas

CÉLIA MAGALHÃES DE SOUZA

Resumo

Esse artigo tem o objetivo de mostrar como as diversas ações desenvolvidas no sistema de atividade escolar podem impulsionar o objeto da atividade para um movimento de construção e reconstrução conjunta, permitindo dessa forma um novo olhar para inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, procuro demonstrar como as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, podem propiciar uma transformação nos sentidos e significados atribuídos a inclusão escolar, para que propiciem uma inclusão de fato e não somente de direito.

Palavras chave: inclusão escolar, ensino-aprendizagem, teoria da atividade, necessidades especiais.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo mostrar cómo diversas acciones desarrolladas en la escuela pueden estimular el objeto de la actividad hacia un movimiento de construcción y (re)construcción, permitiendo así una nueva visión hacia la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Por consiguiente, se trata de demostrar cómo las acciones pedagógicas desarrolladas en el aula pueden propiciar una transformación de los significados atribuidos a la inclusión escolar, para que a su vez estos propicien una inclusión de hecho y no sólo de derecho.

Palabras claves: inclusión escolar, enseñanza-aprendizaje, teoría de la actividad, necesidades especiales.

Introdução

A partir dos resultados apontados na minha pesquisa de mestrado Dilemas da Escola Inclusiva (Souza, 2006) e com base nos estudos teóricos sobre Teoria da Atividade, desenvolvidos por Engeström (1999), foi possível perceber que a escola inclusiva tem se confrontado com um fluxo de forças externas e internas para a transformação das ações pedagógicas que promovam uma inclusão de fato e não somente de direito dos alunos com necessidades educacionais especiais, doravante NEE. Esse fluxo de forças externas e internas está representado pelos significados de inclusão social e escolar constituídos pela multivocalidade dos contextos sociais, nos quais

estão inseridos os participantes do processo ensino-aprendizagem. Por sua vez, esses significados estão representados pelas barreiras sociais como, por exemplo, o preconceito e pelas ações desenvolvidas pelo professor em sala de aula que permitam, por meio das práticas discursivas e formas colaborativas de comportamento, - socialmente construídas no ambiente escolar e mediadas por artefatos culturais -, uma orquestração e reorquestração na interação dos sistemas de atividade.

Os sistemas de atividade são objeto de estudo de Engeström (1999) que argumenta que cada sistema de atividade tem o seu objeto 1, que se transforma em um objeto 2, construído pelo sistema de atividade e tem um significado coletivo. O objeto 3 é resultado da interação entre os dois sistemas de atividade, na qual as ações são reformuladas e revistas, à medida que as pessoas agem. Ou seja, existe um movimento de construção e reconstrução conjunta, entre os sistemas de atividade, permeado pelas contradições que permitem ao objeto se reformular e se transformar em um novo objeto.

Nessa perspectiva, considero a educação escolar como um sistema de atividade, permeado pelas diversas atividades desenvolvidas na escola, que interage com os diversos sistemas de atividade que a permeiam, sejam eles, o trabalho, a comunidade e outros. Esse artigo tem o objetivo, portanto, de mostrar como as diversas ações desenvolvidas no sistema de atividade escolar podem impulsionar o objeto da atividade para um movimento de construção e reconstrução conjunta, permitindo dessa forma um novo olhar para inclusão escolar dos alunos com NEE. Para tanto, procuro demonstrar como as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, podem propiciar uma transformação nos sentidos e significados para que propiciem uma inclusão de fato e não somente de direito.

Este artigo é dividido em três partes: 1- princípios teóricos da Teoria da Atividade; 2- a educação escolar como sistema de atividade; 3- considerações finais.

Princípios teóricos da Teoria da Atividade

Para entender os impactos psicológicos da atividade organizada e nas condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade, os teóricos da atividade analisam o desenvolvimento da consciência nos cenários de atividade social prática. Essas perspectivas sobre atividade e o desenvolvimento humano nos encaminham para a Teoria da Atividade em que a mediação é um conceito fundamental.

Engeström (1999), em seus estudos sobre a Teoria da Atividade, - cuja base está nos estudos teóricos de Vygotsky – ressalta a importância da mediação por ferramentas e signos quando coloca:

Mediation by tools and signs is not merely a psychological idea. It is an idea that breaks down the Cartesian walls that isolate the individual mind from the culture and the society. (Engeström, 1999: 29)¹

O autor refere-se à idéia de que os humanos podem controlar seu próprio comportamento não em bases biológicas, mas usando e criando artefatos. Para tanto, cita Vygotsky:

Because this auxiliary stimulus possesses the specific function of reverse action, it transfers the psychological operation to higher and qualitatively new forms and permits the humans, by the aid of extrinsic stimuli, *to control their behavior from the outside*.² (Vigotsky, 1978:42; italics in the original apud Engeström, 1999:29)³

Também, para Engeström, a atividade é formação coletiva, sistêmica, com uma estrutura mediacional complexa. “Um sistema de atividade produz ações e é realizado por meio de ações, porém não se reduz a elas. Os sistemas de atividade se desdobram por longos períodos de tempo sócio-histórico, muitas vezes assumindo a forma de instituições e organizações”. (Engeström, 1999:35).

Em outras palavras, segundo Daniels (2003:120), para Engeström “a unidade de análise da Teoria da Atividade é a atividade ou prática conjunta”, bem como, o processo de transformação social e a natureza conflituosa da prática social. Pretende, portanto, desenvolver ferramentas para compreender os diálogos, as múltiplas perspectivas e redes de sistemas de atividade interativa. Essas redes, permeadas pela dialogicidade e multivocalidade, em que “as contradições e lutas ocorrem na definição do motivo e do objeto da atividade demanda uma análise de poder e controle nos sistemas de atividade em desenvolvimento”. (Daniels, 2003:121).

O modelo desenvolvido por Engeström (1999:35) sobre a Teoria da Atividade, propõe dois sistemas de atividade interativos. Cada sistema de atividade tem o seu objeto 1, que se transforma em um objeto 2, construído pelo sistema de atividade e tem um significado coletivo. O objeto 3 é resultado da interação entre os dois sistemas de atividade, na qual as ações são reformuladas e revistas, à medida que as pessoas agem. Em outras palavras, existe um movimento de construção e reconstrução conjunta, entre os sistemas de atividade, permeado pelas contradições que permitem ao objeto se reformular e se transformar em um novo objeto.

Segundo Daniels (2001:123), Engeström resume a Teoria da Atividade em cinco princípios básicos:

- 1- o primeiro princípio é de que um sistema de atividade coletivo, mediado por artefato e orientado para o objeto, visto em suas relações de rede com outros sistemas de atividade, é assumido como a unidade primária de análise;
- 2- o segundo princípio é o da multivocalidade dos sistemas de atividade;
- 3- o terceiro princípio é o da historicidade;
- 4- o quarto princípio é o papel central das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento;
- 5- o quinto princípio proclama a possibilidade de transformações expansivas nos sistemas de atividade.

A Educação Escolar como um sistema de atividade

Com base nos princípios teóricos apresentados acima, podemos considerar a educação escolar como um sistema de atividade, cujo objeto idealizado, para o qual esse sistema é orientado, está nos princípios da educação básica, apresentados na LDB 9394/96, que são a educação de qualidade para todos com base no respeito à diversidade. Esse sistema também é permeado pela multivicolidade e historicidade dos diversos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, bem como, pelos diversos artefatos mediadores como, por exemplo, a linguagem oral e escrita.

O sistema de atividade escolar é formado por diversas atividades, entre elas a aula ministrada pelo professor, que por meio das regras, divisão de trabalho, artefatos mediadores e formas colaborativas de comportamento, deveria promover uma construção e reconstrução dos sentidos e significados dos sujeitos envolvidos no processo para uma transformação no objeto idealizado.

Entretanto, ao analisar uma aula gravada na 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública da rede oficial de ensino, foi possível perceber que as ações pedagógicas do professor em sala de aula nos remetem a uma visão médica da deficiência com foco na limitação do aluno, desconsiderando a diversidade e que o aluno com NEE acessa o conhecimento de forma diferenciada.

O aluno foco da pesquisa – aluno R - apresenta um diagnóstico de Paralisia Cerebral (PC) resultado de um dano cerebral, leva à inabilidade, dificuldade ou ao descontrole de músculos e de certos movimentos do corpo. Também, apresenta uma deficiência mental leve que resulta em dificuldade de aprendizagem, pois não consegue realizar todas as tarefas solicitadas pelos professores e muitas vezes não consegue acompanhar o raciocínio. Apresenta deficiência na fala que dificulta sua comunicação e também déficit na coordenação motora que dificulta sua participação, não só nas atividades propostas em classe, como também nas atividades esportivas da escola.

O professor – professor S – ministra aulas de Física nessa escola e declara estar totalmente de acordo que um aluno com NEE freqüente uma classe regular de ensino, porém transfere para o Estado e a Escola a responsabilidade de adequar as condições físicas da escola para receber esses alunos, bem como, a formação dos profissionais da educação. Na atividade aula, o motivo, objeto, regras, divisão de trabalho e o resultado esperado da atividade são determinados pelo professor, o que demonstra uma preocupação com o cumprimento do planejamento anual e a transmissão do conteúdo e não uma construção conjunta do conhecimento. Também, ao se aproximar do aluno R, na sua aula, para dar alguma explicação, o professor *fala para R e não com R*, e nas avaliações acredita que o professor tem que dar um *desconto* para esse aluno, o que demonstra que o foco do professor está no resultado e não no processo ensino-aprendizagem.

O sistema de atividade escolar, entretanto, nas suas relações dialéticas com os outros sistemas de atividade com os quais interage, deveria proporcionar atividades voltadas para a reconstrução dos sentidos e significadas, cujo

motivo, objeto, regras, divisão de trabalho e o resultado fossem resultado de formas colaborativas de comportamento entre professores e alunos. Essas formas colaborativas de comportamento devem estar pautadas no respeito à diversidade, ou seja, na aceitação por parte do grupo que cada sujeito participante do processo ensino-aprendizagem tem uma forma de acessar o conhecimento.

Em outras palavras, em um sistema de atividade o motivo, objeto, regras, divisão de trabalho e resultado, devem ser negociadas entre os participantes do processo ensino-aprendizagem e dessa forma, promover transformações eliminando as barreiras sociais e permitindo que aconteça uma inclusão de fato e não somente de direito.

A partir dessa perspectiva a atividade aula, através dos seus conflitos, deveria impulsionar o sistema de atividade escolar, para que este orquestre e reorquestre suas práticas sociais. Por sua vez, o sistema de atividade escolar na interação com outros sistemas de atividade, também provocará orquestrações e reorquestrações que vão se apresentar como novos significados e formas de atividades.

Portanto, ao revelar a necessidade de um trabalho pedagógico que se articule pela integração de diversos sistemas de atividade, através da Teoria da Atividade (Engeström, 1999), nos remete aos ciclos expansivos que projetam o objeto da atividade para a transformação. Essa projeção permite que aconteçam as relações dialéticas entre os sistemas de atividades, a partir daí, através dos conflitos permeados pela dialogicidade e multivocalidade dos sujeitos envolvidos, provocam as transformações, tanto no objeto da atividade como no próprio sistema de atividade.

Considerações finais

Esse artigo não tem a pretensão de simplificar o paradigma da inclusão escolar, pois são muitas as barreiras físicas e sociais ainda a serem enfrentadas, não só do sistema de atividade escolar como da comunidade em geral.

Porém, demonstrar a importância do uso da linguagem como um instrumento de mediação para promover a inclusão escolar. Também, demonstrar que uma mudança de comportamento na atividade pode promover transformações em uma rede de sistemas de atividade que interagem entre si. Pois a escola matricula os alunos com NEE nas classes regulares de ensino (conforme asseguram as leis), mas a inclusão de fato é muito mais do que o aluno estar ocupando uma cadeira em sala de aula.

Inclusão, ao meu ver, é propiciar condições para que o aluno com NEE realmente se aproprie do conhecimento, para que possa enfrentar os desafios que o mundo lhe apresenta. Para se apropriar do conhecimento, o aluno precisa conhecer e vivenciar experiências diferenciadas em um ambiente heterogêneo, permeado de conflitos, que lhe permitam construir e reconstruir sua forma de ver o mundo e então se tornar um agente ativo na transformação das práticas sociais que deseja participar. (Souza, 2006)

Para que esta inclusão ocorra de fato, acredito que as mudanças na escola inclusiva devem primeiramente acontecer no âmbito dos participantes do processo ensino-aprendizagem, ou seja, argumento que são necessárias muitas transformações na área da Educação e que um dos caminhos que podem ser seguidos é o da mudança daqueles que estão diretamente envolvidos com a sala de aula.

O que percebo hoje é que, pautados pelo senso comum, os professores tendem a igualar as diferenças reforçando as barreiras sociais, à medida que exercem pressão sobre os alunos com NEE para que se igualem ao tipo normal. Afora isso, esses sentidos e significados são construídos em função do impacto que a deficiência causa na sociedade. A reação a esse impacto é também negativa para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, pois pode levar a um complexo de inferioridade, a sua não participação em atividades coletivas, à vontade de sair da escola e muitas outras implicações.

Portanto, os alunos com NEE devem ser vistos pelos demais como parceiros, embora em alguns casos necessitem de um suporte diferenciado, como a máquina braile, ou ainda de mais tempo para escrever ou ler, porque têm condições de aprender e superar a si mesmos. É importante reconhecer essa necessidade de ações diferenciadas por parte da escola e da comunidade, pois os alunos com NEE ao serem levados a se perceberem como “iguais” aos demais, podem não só se sentirem inferiores (pois dificilmente conseguirão se igualar aos demais), como principalmente não se apropriarem do conhecimento proposto pela escola, deixando assim de se superarem e atingirem diferentes estágios de desenvolvimento que os possibilitem a agir de forma inclusiva, nas diferentes práticas sociais a que têm acesso.

A escola dita inclusiva se vê a frente do desafio de repensar suas práticas pedagógicas. Esse repensar precisa ser pautado nas formas de ação colaborativa e assim determinar o nível de desenvolvimento potencial da criança, propiciando um movimento de construir e reconstruir das ações pedagógicas, no qual o professor e alunos podem planejar conjuntamente as tarefas a serem trabalhadas. Pois, as vozes que clamam por uma não segregação, por uma educação de qualidade e por uma quebra das barreiras sociais não atingem somente alunos com NEE, visto que os problemas de aprendizagem não são vinculados somente a fatores orgânicos, mas também podem existir em função de fatores sociais.

Para concluir, acredito que o professor, ao agir colaborativamente com os seus pares e alunos, tem o poder de provocar essas mudanças no contexto escolar, por meio de ações pedagógicas que permitam um construir e reconstruir dos sentidos e significados atribuídos à inclusão escolar. Isso permitirá, práticas sociais pautadas no respeito pela diversidade, não só as construídas dentro do contexto escolar, como também, as práticas construídas na articulação entre o sistema de atividade escolar e outros sistemas de atividade.

Notas

- ¹ Tradução: mediação por ferramentas e signos não é meramente uma idéia psicológica. Ela é uma idéia que põe abaixo os muros Cartesianos e isola a mente individual da cultura e da sociedade.
- ² Grifo do autor.
- ³ Tradução: por causa desse estímulo auxiliar possuir uma função específica de ação inversa, ele transforma a operação psicológica para mais e qualitativamente permite aos humanos, por meio do estímulo extrínseco, controlar seu comportamento vindo de fora.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003. (Coleção Biblioteca Universal).
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8ª ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1929/1997.
- Brait, Beth. *Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem*. In: _____ (Org.). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- Brasil, Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2ª ed. Ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.
- _____. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833-41.
- _____. *Parecer nº 17 do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica*, de 03 de julho de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 03 de 07 de 2001. Seção I.
- _____. *Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica*, de 14 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de 09 de 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- Daniels, Harry. *Vigotsky e a Pedagogia*. Tradução por Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

- Engeström, Yrjö. Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström, Yrjö et al. *Perspectives on activity theory*. 3ª ed. New York: Cambridge University Press, 1999.
- Ferreira, Maria Cecília Carareto e Julio Romero Ferreira. Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: Maria Cecília Rafael de Góes, Adriana Lia Frizman de Laplane (Orgs.). *Políticas e Práticas da Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).
- Goffredo, Vera Lucia Flor Sénéchal de. A *Escola como espaço inclusivo* In: *Salto para o Futuro. Educação Especial: tendências atuais*. 9v. Brasília: Secretaria de Educação a Distancia / MEC, 1999, p. 27-34, (Série Estudos. Educação a Distancia).
- Kozulin, Alex e Boris Gindis. *Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy*. 1998. Disponível em: <http://alexlewis.fledalex.com/kozulinmtz/> . Acesso em 03 de maio de 2005.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano Escolar).
- Souza, Célia Magalhães de. *Dilemas da Escola Inclusiva*. 2006. Dissertação (mestrado em Lingüística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Vygotsky, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1920/2001.
- _____. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole et al. (Org). Tradução por José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2002.
- _____. *The Fundamentals of Defectology: Abnormal Psychology and Learning Disabilities*. Tradução por Jane E. Knox e Carol B. Stevens. New York e London: Plenum Press, 2v. 1920-1930/198 (The Collected Works of L. S. Vygotsky).