

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ALUNOS COM CEGUEIRA OU BAIXA VISÃO NO ENSINO REGULAR:
UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO**

ANTONIO PAULINO DE OLIVEIRA JUNIOR

**MARINGÁ
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ALUNOS COM CEGUEIRA OU BAIXA VISÃO NO ENSINO REGULAR: UMA
ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada por ANTONIO PAULINO DE OLIVEIRA JUNIOR, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: PROF^a. DR^a. MARTA SUELI DE FARIA SFORNI

MARINGÁ
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

ANTONIO PAULINO DE OLIVEIRA JUNIOR

**ALUNOS COM CEGUEIRA OU BAIXA VISÃO NO ENSINO REGULAR: UMA
ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marta Sueli de Faria Sforzi – UEM

Prof^a. Dr^a. Andréa Maturano Longarezi – UFU - Uberlândia

Prof^a. Dr^a. Tânia do Santos Alvarez da Silva – UEM

MARINGÁ, ABRIL DE 2014

Dedico este trabalho aos meus pais Gasparina Bernardes de Oliveira e Antonio Paulino de Oliveira, que a todo o momento me apoiaram e me proporcionaram mais esta realização.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Marta Sueli de Faria Sforzi pelas orientações durante esses anos que, possibilitou não apenas a realização deste trabalho, mas o meu crescimento como pessoa, pesquisador e profissional da educação.

Às professoras doutoras Tânia do Santos Alvarez da Silva, Andréa Maturano Longarezi e Adriana de Fátima Franco por terem contribuído com o processo de elaboração deste trabalho.

Aos meus irmãos José Carlos e Valdecir e ao meu amigo Fábio Borges de Souza por terem me acompanhado e facilitado a realização da pesquisa de Campo.

Ao amigo Paulo Ribiero Ramon pelo companheirismo e convivência durante as jornadas de estudos.

À Elaine Barreto pelo carinho e conforto durante a árdua caminhada.

Aos companheiros do Grupode de Estudos: Ensino, Aprendizagem e Conteúdo Escolar por terem compartilhados comigo momentos tão ricos de aprendizagem e aprofundamento na teoria.

Aos companheiros de trabalho do Departamento de Educação da UTFPR-CM pelo incentivo e pela disponibilidade da flexibilidade de horários.

Aos professores e alunos da rede municipal que aceitaram participar dessa pesquisa.

OLIVEIRA JUNIOR, Antonio Paulino de. **ALUNOS COM CEGUEIRA OU BAIXA VISÃO NO ENSINO REGULAR: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**. 188 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2014.

RESUMO

A legislação educacional brasileira garante aos alunos com deficiência visual o direito de frequentar a escola regular, mas não se tem claro se, junto ao direito à frequência, tem se assegurado o direito à aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. A pessoa com deficiência visual tem condições de se apropriar de todos os conteúdos curriculares, no entanto sua aprendizagem pode ser parcial ou totalmente inviabilizada se no processo de ensino não for levada em conta a especificidade desses estudantes. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo analisar as condições de aprendizagens oferecidas aos estudantes com cegueira ou com baixa visão, matriculados em classes regulares do Ensino Fundamental. A investigação foi realizada mediante pesquisa documental, bibliográfica e de campo. No estudo documental foram identificados os marcos históricos e as políticas públicas para a inclusão das pessoas com deficiência na escola. Os documentos revelam maior preocupação com a garantia de acesso ao ensino regular e menor ênfase nas discussões acerca da viabilidade de aprendizagem e de desenvolvimento desses alunos. Os estudos bibliográficos, com base em aportes da Teoria Histórico-Cultural, voltaram-se para a compreensão da relação entre a apropriação de conceitos científicos e o desenvolvimento psíquico dos estudantes, bem como a especificidade do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência visual. A pesquisa de campo foi realizada em escolas regulares do município de Maringá, mediante entrevistas e observações em sala de aula. As entrevistas foram realizadas com professores da sala regular, da sala especial e alunos com deficiência visual; as observações tiveram por objeto os seguintes aspectos: infraestrutura física e material, adaptação curricular, interação social do aluno e formas de mediação docente. Os resultados da pesquisa demonstram que, no contexto analisado, o ensino regular não apresenta as condições necessárias para garantir aos estudantes com deficiência visual a apropriação de conceitos científicos. As condições de aprendizagem existentes revelam um tipo de inclusão que prima mais pelo acolhimento e a convivência social do que pela promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com deficiência.

Palavras-chave: Educação de alunos cegos ou com baixa visão; Condições de aprendizagem; Políticas públicas para a Educação Especial.

OLIVEIRA JUNIOR, Antônio Paulino de. **BLIND OR LOW VISION SCHOOL CHILDREN: AN ANALYSIS OF LEARNING CONDITIONS AND DEVELOPMENT.** 188 f. (Master's Dissertation in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Prof. Dr. Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá PR Brazil, 2013.

ABSTRACT

Brazilian Law guarantees the right of frequenting school to sight-deficient students although it leaves unclear whether the right to learning and development is warranted. Subjects with sight deficiencies may appropriate all curricular contents even though learning may remain partial or totally unfeasible if the teaching process does not take into account the students' specific conditions. Current research analyzes learning conditions offered to blind students or to low-vision students enrolled in regular classes of junior schools. Investigation comprised documentary, bibliographical and field research. Documentary studies identified the historical landmarks as public policies for the inclusion of people with deficiencies in the school. Documents are greatly concerned to guarantee schooling access, with only slight emphasis on the viability on the students' learning and development. Bibliographical studies based on the Historical and Cultural Theory deal with the relationship between the appropriation of scientific concepts and the psychic development of the students, coupled to the specific development of students with eyesight deficiencies. Field research was undertaken in government-run schools in Maringá PR Brazil, by interviews and by class observation. Interviews were performed with teachers of the regular classroom, with teachers of special classes and with students with visual deficiency. Observations aimed at the physical and material infrastructure, curricular adaptation, student's social interactivities and forms of teacher mediation. Results showed that within the analyzed context regular schooling failed to present the required conditions to guarantee the appropriation of scientific concepts to visually deficient students. Current learning conditions revealed a type of inclusion that gave priority to welcome and social conviviality rather than to the promotion of learning and development of people with deficiencies.

Keywords: Education for blind or low-eyesight students; learning conditions; public policies for Special Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diferenciação de atividade e ação	102
Quadro 1 - Número de matrículas de alunos com NEE no Brasil entre os anos de 2010 e 2012	125
Gráfico 1 - Taxa de crescimento no Brasil das matrículas de alunos com NEE nos anos de 2011 e 2012.....	126
Quadro 2 - Número de matrículas de alunos com NEE no Paraná entre os anos de 2010 e 2012	126
Gráfico 2 - Taxa de crescimento no Paraná das matrículas de alunos com NEE nos anos de 2011 e 2012.....	127
Quadro 3 - Número de matrículas de alunos com NEE em Maringá entre os anos de 2010 e 2012	127
Gráfico 3 - Taxa de crescimento em Maringá das matrículas de alunos com NEE nos anos de 2011 e 2012.....	127
Quadro 4 - Alunos com cegueira.....	131
Quadro 5 - Aluno com baixa visão acentuada.....	131
Quadro 6 - Alunos com baixa visão.....	131
Quadro 7 - Professores das classes regulares.....	132
Quadro 8 - Professores especializados.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAE - Comissão de Assuntos Econômicos
CAEDV - Centro de Atendimento Especializado na Área de Deficiência Visual
CCJ - Constituição, Justiça e Cidadania
CE - Cultura e Esportes
CEB – Câmara da Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
E-9 - Grupo de Países em Desenvolvimento com as maiores populações
EPT - Educação Para Todos
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC - Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
ONG - Organizações Não-Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PL - Projeto de Lei
PLC - Projeto de Lei da Câmara
PMDB-PB – Partido do Movimento Democrático – Estado do Paraíba
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PSDB-PR – Partido da Social Democracia Brasileira – Estado do Paraná
PT-CE – Partido dos Trabalhadores – Estado do Ceará
Secretaria da Educação Especial (SEESP)
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
 2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	23
2.1 Marcos históricos na formulação de políticas educacionais para a educação especial no Brasil	24
2.1.1 O período de 1854 a 1963.....	24
2.1.2 O período de 1964 a 1985.....	28
2.1.3 O período de 1986 a 1989.....	31
2.2 O contexto das reformas educacionais no Brasil na década de 1990	35
2.2.1 O papel da UNESCO na consolidação das reformas educacionais	39
2.2.1.1 <i>As conferências sobre educação para todos</i>	40
2.2.1.2 <i>A Declaração de Salamanca</i>	44
2.2.1.3 <i>O compromisso de Dakar</i>	46
2.2.1.4 <i>Relatório Delors</i>	48
2.3 As propostas nacionais para o atendimento especializado	50
2.3.1 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	56
 3. ESCOLARIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: O PAPEL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA APRENDIZAGEM CONCEITUAL	69
3.1 O processo de aprendizagem de conceitos científicos e sua importância para o desenvolvimento	70
3.1.1 A conscientização dos conceitos na idade escolar.....	70
3.1.2 Impacto da aprendizagem conceitual no desenvolvimento mental	80
3.1.3 Singularidades e inter-relações entre conceitos científicos e espontâneos.....	88
3.2 A atividade e a interação social como fatores indispensáveis para o desenvolvimento	95
3.2.1 A atividade como processo de objetivação do gênero humano	96
3.2.2 As forças motoras do desenvolvimento.....	100

4. A DEFECTOLOGIA E A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	109
4.1 A defectologia na Teoria Histórico-Cultural	109
4.2 A deficiência visual na teoria de Vigotski	114
4.2.1 O período místico	115
4.2.2 Período biológico ingênuo	116
4.2.3 Período científico: alguns princípios fundamentais para a educação da criança cega	119
5. CENAS DA ESCOLA INCLUSIVA: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA CLASSE REGULAR	124
5.1 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa de campo	128
5.2 Infraestruturas dos estabelecimentos de ensino	133
5.2.1 Tecnologia Assistiva	133
5.2.2 Recursos e adaptações nas escolas pesquisadas	135
5.3 As condições de aprendizagem dos alunos com deficiência visual nas classes regulares	140
5.3.1 A adaptação curricular para o ensino dos alunos com deficiência visual	141
5.3.2 A interação social e a participação em sala de aula	150
5.3.3 A mediação dos professores para a aprendizagem de conceitos científicos pelos alunos com deficiência visual	162
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	181

1. INTRODUÇÃO

Movimentos sociais têm atuado para que a legislação regulamente o acesso dos alunos com deficiência à educação escolar e à cultura como um direito assegurado. O conteúdo do artigo 205º da Constituição Federal de 1988 destaca que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, em que deverá ser “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988 s/p).

Esse artigo constitucional tem sentido quando exposto às discussões e utilizado como instrumento de reivindicação dos direitos educacionais dos brasileiros na sua totalidade. As condições de escolaridade de pessoas, independentemente da situação econômica, material, física, cultural e religiosa devem ser asseguradas para que o exposto no artigo acima se torne uma realidade. Em relação à educação das pessoas com baixa visão e cegueira, é preciso que seja entendida como uma garantia legal, conforme exposto no inciso III do artigo 208, que discrimina a obrigação do Estado de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988 s/p).

Com base nesse artigo da Constituição Federal de 1988, profissionais envolvidos com a área de Educação Especial começaram a atuar para que o ensino de alunos com deficiência passasse a ocorrer em classes regulares de ensino. Em meio a essa conjuntura, como aluno com baixa visão, eu estava, na metade da década de 1990, matriculado em uma classe regular no Ensino Fundamental de uma escola pública. Como o processo de inclusão estava no início, a escola não possuía nenhum tipo de recurso ou adaptação de material para as minhas necessidades. O atendimento individualizado, mais voltado para um reforço escolar, ocorria no contraturno e em outra escola.

Na década de 2000, iniciei o Ensino Médio, mas a situação de inclusão, embora tivesse caminhado um pouco, não me forneceu, na classe regular, nenhum tipo de recurso ou material específico que me auxiliasse na compreensão dos conteúdos trabalhados. Desconheço se isso ocorria por falta de material ou se por

desconhecimento por parte dos profissionais da escola, sobre a existência ou sobre o uso de recursos disponíveis. O auxílio que eu recebia na classe regular para o

acompanhamento das atividades era assistemático, realizado por amigos que, solidariamente, ofereciam apoio diante de situações em que a falta da visão tornava-se um empecilho para a aprendizagem dos conteúdos. Nesse sentido, a responsabilização pela continuidade, pelo sucesso ou fracasso era toda dos alunos com deficiência.

Em 2009, quando estudava o 3º ano da minha graduação em Pedagogia, já havia conseguido comprar todos os recursos necessários para o acompanhamento de aulas em classes regulares e atividades de estudos em casa, tais como: *notebook*, *scanner* para digitalização de textos impressos e lupa eletrônica.

Esses recursos, denominados de Tecnologia Assistiva, são, segundo Bersch (2008), instrumentos que auxiliam as pessoas com deficiência com as suas atividades funcionais. Isto é, no caso da deficiência visual, são os equipamentos citados acima que viabilizam a leitura, a escrita e outras funções inacessíveis sem adaptação.

Durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia, fui ministrar uma aula de Sociologia em uma turma do 2º ano do Ensino Médio e me deparei com uma aluna com baixa visão. Ela, assim como eu, não recebia da escola nenhum recurso diferenciado, apenas realizava suas atividades e avaliações em conjunto com algum colega de classe.

O fator que mais me surpreendeu nessa aluna foi a dificuldade para acompanhar a aula, ler e escrever. Isso foi verificado durante uma avaliação aplicada ao final do estágio. A aluna, por não ter acesso a um computador, teve que utilizar uma folha de papel A4 para escrever uma redação proposta. No decorrer da atividade, ela demonstrou muita dificuldade de interpretação e de escrita, apresentando muitos erros ortográficos e de coesão textual.

Nesse momento da minha formação profissional já tinha contato com as obras de autores da Teoria Histórico-Cultural. Esse referencial teórico me levou a compreender que o desenvolvimento humano ocorre socialmente e que o papel da educação é o de possibilitar a aprendizagem da cultura e dos conceitos científicos como meio para promoção desse desenvolvimento. Vigotsky (2009) estudou a relação existente entre a aprendizagem e o desenvolvimento, como também a influência da aprendizagem de conceitos científicos no processo de desenvolvimento, destacando o papel da escolarização no desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores.

Esses pressupostos possibilitaram que eu elaborasse um novo significado para o fenômeno da não aprendizagem, passando a ser entendida por mim não apenas como um fator vinculado ao baixo desempenho escolar, mas como uma limitação ao próprio desenvolvimento.

Com base na análise da minha vivência escolar, na situação observada durante o estágio e nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, comecei a me preocupar com o processo de escolaridade dos alunos com deficiência visual. Então, passei a pensar o fenômeno da aprendizagem ou da ausência dela, com “o olhar” de um profissional da educação, procurando identificar quais eram as principais problemáticas que estavam presentes no contexto de aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Resgatando o meu próprio percurso escolar, fui reconhecendo que, apesar de contar com bons professores que se preocupavam com a minha aprendizagem e muito contribuíram com a minha formação, eles pouco podiam fazer diante das condições de infraestrutura de que dispunham. Assim, muitas formas para superar as dificuldades de acesso ao conhecimento foram decorrentes da iniciativa pessoal e familiar, ou seja, vieram do âmbito privado e não do público. Mas essa possibilidade permitiu-me avançar nos diferentes níveis de escolaridade. Porém, nem todos os alunos têm a possibilidade de ter esse apoio no âmbito privado; essa aluna do ensino médio era o exemplo disso, então me perguntei sobre as razões de essas condições de aprendizagem que tive não serem públicas, enfim, esses alunos estão em uma escola pública e têm esse direito assegurado. Não se trata, portanto, de uma questão individual, pessoal, familiar, mas de um problema social, de caráter público.

Atualmente, passados alguns anos da garantia legal da presença desses alunos no ensino regular, nos perguntamos: os problemas iniciais já foram superados? Há avanços no sentido de se assegurar as condições de aprendizagem para esses estudantes? Essas questões nos moveram a realizar a presente pesquisa com a intenção de saber se junto ao direito à frequência no ensino regular, está garantido o direito à aprendizagem aos estudantes com deficiência visual. Em outras palavras, nossa investigação teve como objetivo *analisar as situações e as condições de aprendizagens de conceitos científicos para estudantes com cegueira ou com baixa visão, matriculados em classes regulares do Ensino Fundamental.*

Para atingir esse objetivo, consideramos necessário realizar estudos mais aprofundados acerca do histórico do processo de inclusão dos estudantes no ensino regular, as políticas públicas que regulamentam essa prática. A necessidade de compreender melhor os processos de desenvolvimento do psiquismo humano, o papel da escolarização nesse processo e a especificidade do desenvolvimento da criança com deficiência visual, nos levou aos estudos da Teoria Histórico-Cultural. Além disso, a realização de uma pesquisa de campo mostrou-se fundamental para a coleta de dados empíricos sobre as condições de aprendizagem encontradas na atualidade.

A investigação documental e bibliográfica nos permitiu dar uma direção mais específica aos dados que deveriam ser buscados no contato com as escolas, mediante entrevistas e observações. Essa direção foi dada pelas seguintes perguntas:

- Há preocupação com a aprendizagem conceitual dos alunos com deficiência visual?
 - São utilizados apoios visuais no ensino de conceitos?
 - Que outros recursos didáticos são utilizados pelos professores?
 - Os alunos participam efetivamente das atividades em sala de aula?
 - Como os alunos participam das atividades?
 - Como ocorre o atendimento do professor ao aluno com cegueira ou baixa visão?
- Como é a socialização do aluno com deficiência visual com os demais alunos da sala e da escola?

A pesquisa de campo foi realizada em todas as escolas públicas do município de Maringá que têm alunos com deficiência visual matriculados em salas regulares do ensino fundamental. Acreditamos que o levantamento de dados traz informações importantes acerca do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual, como também permite a confrontação entre os termos contidos nas políticas educacionais e na realidade empírica.

A perspectiva com a qual analisamos os dados de campo sustenta-se nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, para o qual os fenômenos empíricos são considerados apenas como uma representação da realidade em suas

propriedades exteriores (MARTINS, 2005). Isto é, a percepção de representações primárias da realidade, para a consciência humana, significa somente a superfície da essência do fenômeno.

Para Martins (2005), a conscientização da essência de um dado fenômeno da realidade não se dá de modo imediato, perceptível aos sentidos, mas decorrente de análises abstratas do pensamento acerca de contradições e mediações históricas. O conteúdo inerente à realidade empírica deve ser tomado no processo dialético entre sua singularidade, particularidade e universalidade. O fenômeno não pode se limitar a uma explicação descritiva de suas propriedades visíveis, sem o estabelecimento de sua relação com a totalidade, a mediação e a contradição.

A exposição dos dados provenientes da observação empírica é apenas uma etapa para o desvelamento da essência do fenômeno. Portanto, a pesquisa científica com base no Materialismo Histórico e Dialético exige o acesso ao concreto pela mediação do abstrato.

Paulo Netto (2011) chama a atenção para a importância do pesquisador em pesquisa social, fundamentada no método de Marx, envolver-se com o objeto de pesquisa de forma ativa, principalmente para não se apropriar somente da aparência dos fenômenos. O sujeito deve captar com a pesquisa, exatamente, a essência, a estrutura e a dinâmica do objeto em dada realidade ou matéria.

Para obter esse envolvimento ativo com as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência visual, foi necessária a realização da pesquisa de campo. A coleta de dados, que se deu por meio de entrevistas e observações, trata, em primeira instância, de um movimento na tentativa de apreensão da realidade. "Faz-se necessário, partindo dessa representação caótica inicial da realidade, superar a aparência do fenômeno e revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as mediações que o determinam e constituem" (PASQUALINI, 2010 p. 24).

A coleta de dados e o envolvimento ativo com o objeto empírico aconteceram por intermédio de entrevista semiestruturada e observação em classes regulares de ensino: a) entrevista semiestruturada com professores das classes regulares; b) entrevista semiestruturada com professores especializados; c) entrevista semiestruturada com alunos com deficiência visual e d) observação em sala de aula.

a) Entrevista semiestruturada com professores de classes regulares

A entrevista semiestruturada ocorreu com sete professores, da rede pública de ensino do município de Maringá-PR, que tinham em classe alunos cegos ou com baixa visão.

Os temas abordados na entrevista centraram-se na verificação de como o professor atuava com esses alunos e que tipo de preocupação tinha com eles. Assim, elaboramos questões que procuravam identificar de que forma os conteúdos são trabalhados e quais são as dificuldades encontradas pelo professor para atender esses alunos em especial. Também incluímos uma entrevista com um professor de apoio que atua em sala regular¹.

Dentre os outros temas tratados podemos destacar as formas utilizadas para a adaptação de materiais, os recursos disponíveis nas escolas e sua utilização ou não em sala de aula, o currículo trabalhado e, por fim, a maneira como são realizadas as avaliações.

b) Entrevista semiestruturada com professores especializados

Consideramos necessário realizar, também, entrevistas com os professores especializados que atendem os alunos sujeitos da pesquisa, a fim de identificar a relação existente entre os dois espaços de formação: atendimento especializado e ensino regular. Foram entrevistados quatro professores das salas de recursos multifuncionais, as quais são denominadas como Centro de Atendimento Especializado na Área de Deficiência Visual (CAEDV).

c) Entrevista semiestruturada com alunos com deficiência visual.

A entrevista foi realizada com sete alunos com deficiência visual que frequentam classes regulares de Ensino Fundamental do município de Maringá. Essas entrevistas procuraram verificar as dificuldades desses alunos em sala de aula e as atividades que consideram favoráveis à sua aprendizagem

d) Observação em sala de aula

¹É importante esclarecer que essa função ou atividade não é regulamentada pela legislação. O professor de apoio em sala, para pessoas com deficiência visual, foi uma medida paliativa encontrada, por uma única escola, para atender as necessidades de uma aluna cega em processo de alfabetização.

A observação efetivada na sala de aula dos alunos com deficiência visual, participantes da pesquisa, ocorreu em cinco instituições públicas e teve duração de duas horas em cada classe onde havia a presença de um aluno com deficiência visual. A observação foi centrada nos seguintes aspectos:

- Posição da carteira do aluno com deficiência visual;
- Apoio oferecido por colegas ou pelos professores;
- Participação na aula, realização das tarefas e solicitação de esclarecimento de dúvidas;
- Forma utilizada pelo aluno para acompanhar o conteúdo ensinado;
- Recursos utilizados pelo aluno para estudo em sala de aula;
- Interação com os demais alunos e com o professor;
- Forma como o professor ministra a aula considerando o aluno com deficiência visual;

A observação é um instrumento importante para a coleta de dados empíricos. Por meio dela, podemos identificar o nível de interação do aluno com o professor, o conteúdo e a prática de ensino.

Dessa forma, tanto as observações quanto as entrevistas, são instrumentos que oferecem dados empíricos sobre a realidade das condições de aprendizagem dos alunos com deficiência visual. As informações coletadas são fontes para análise dos seguintes fatores:

- As condições do meio para a aprendizagem de conceitos científicos pelo aluno;
- A sistematização do conteúdo pelo professor;
- A adaptação de recursos e a remoção de barreiras;
- A forma e os critérios de avaliação;
- As atividades de ensino que são desenvolvidas;
- O lugar ocupado pelo aluno na estrutura das atividades propostas pelo professor.

Esses fatores são capazes de revelar-nos como se dá o processo de inclusão de alunos com deficiência visual em classe regular e como estão as condições para a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico desses alunos. A inclusão do aluno com deficiência, somente para fins de socialização, como forma de combate ao preconceito e discriminação, por si só, não garante a ele as condições para o seu desenvolvimento. Essas condições são propiciadas à medida que a escolarização garante ao estudante a apropriação do conteúdo escolar. Assim, é necessário investigar a realidade escolar e, mediante nossos pressupostos teóricos, apontar os caminhos para uma inclusão que não seja dissociada da aprendizagem do conhecimento científico.

Para chegar à essência do fenômeno estudado, ou seja, a análise das condições de aprendizagem dos alunos com deficiência visual, os estudos que envolveram o processo histórico, a elaboração das políticas educacionais em nível nacional e internacional, as proposições de Vigotski e Leontiev para o desenvolvimento psíquico nos permitiram dialogar com os resultados da pesquisa de campo.

Para compreendermos as condições de aprendizagem, seja da pessoa cega ou com baixa visão, é necessário inseri-los em um contexto mais abrangente, considerando as dimensões históricas, políticas, econômica e cultural. Dessa forma nossa investigação inicia-se com estudos mais gerais em direção aos mais particulares, possibilitando que seja estabelecida uma relação entre esses dois aspectos, entre a política educacional e as práticas de ensino em sala de aula no município de Maringá.

Nesse sentido, na primeira etapa do trabalho, apresentamos um panorama geral das políticas voltadas para a Educação Especial no Brasil, destacando o processo histórico de sua formulação, os marcos legais e as ações desenvolvidas no Brasil, desde a segunda metade do século XIX até as reformas na economia e na educação ocorridas na década de 1990. Discutimos também as legislações específicas voltadas para a Educação Especial, os documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação (MEC), os documentos internacionais e suas relações com a educação das pessoas com deficiência.

No capítulo três, abordamos aspectos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural expostos por Vigotski e Leontiev em seus estudos acerca do desenvolvimento humano. Procuramos apresentar os elementos mais gerais e

significativos da obra desses autores, que tratam da relação entre a aprendizagem conceitual pela criança e o desenvolvimento psíquico.

Em seguida, destacamos as contribuições de Vigotski presente na “Obras Escogidas – Tomo V” que trata dos princípios de Defectologia. Nessa obra, Vigotski aborda a educação de crianças com deficiência, assim como suas considerações sobre a cegueira e o desenvolvimento da pessoa cega.

No capítulo cinco, apresentamos os resultados da pesquisa de campo, expondo os dados coletados pelas entrevistas e observações a fim de averiguar as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência visual. São apresentados o número de pessoas com deficiência matriculados no município, a infraestrutura, os materiais e os profissionais das instituições de ensino participantes da pesquisa e, enfim, o atendimento destinado aos alunos com deficiência visual, considerando fatores como a adaptação curricular, interação social e participação dos alunos nas atividades e a mediação docente durante o ensino de conceitos.

A síntese do percurso de investigação empreendido é apresentada nas considerações finais.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas voltadas para a promoção da integração ou inclusão das pessoas com deficiência à educação, ao mercado de trabalho e ao convívio social, tiveram início e desenvolvimento no decorrer do século XX, mais significativamente a partir dos anos de 1960 e foram consolidadas na década de 1990, com a garantia do direito de acesso de todos à educação fundamental.

Nesta parte do trabalho, apresentaremos esse panorama geral das políticas e das ações efetivadas em prol da educação das pessoas com deficiência no Brasil. Abordaremos o processo histórico da definição das políticas na área da educação especial, desde a segunda metade do século XIX até as reformas ocorridas na década de 1990. Analisaremos as legislações norteadoras, documentos internacionais e demais normativas referenciais.

O conhecimento da história das políticas educacionais permitirá identificar, com a nossa pesquisa, no âmbito da análise dos dados coletados, avanços e retrocessos que permearam a institucionalização da educação especial, bem como estabelecer aproximações entre as orientações oficiais existentes e as práticas educativas presentes nas escolas, conforme será exposto na última parte deste trabalho. Dessa forma, para analisar o cotidiano da escola e as práticas de ensino hoje, é necessário, antes de tudo, conhecer as políticas que visaram nortear esse tipo especial de atendimento educacional, identificando a perspectiva de formação que assumem como essencial nesse processo de inclusão.

Procuramos destacar as principais leis da educação que reportavam a instrução das pessoas com deficiência, como também realizamos um estudo bibliográfico das obras de Bueno (1993), Mazzotta (1996) e Jannuzzi (2004), as quais destacam aspectos importantes do processo histórico dessa modalidade de ensino.

Em primeira instância, apresentaremos os marcos históricos na formulação das políticas educacionais para as pessoas com deficiência no Brasil. Em seguida, abordaremos o contexto das reformas neoliberais que ocorreram na década de

1990, considerando sua manifestação na educação. Para encerrarmos, trouxemos as discussões em torno das proposições de ações na área da educação especial.

2.1 Marcos históricos na formulação de políticas educacionais para a educação especial no Brasil

2.1.1 O período de 1854 a 1963

As primeiras ações em prol da educação de pessoas com deficiência no Brasil teve como marco a implantação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant, e do Instituto Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

Por iniciativa do governo imperial, os dois institutos foram criados na cidade do Rio de Janeiro. No caso do Instituto dos Meninos Cegos, de acordo com Bueno (1993), foi criado graças à influência do cego José Álvares de Azevedo, ex-aluno do Instituto de Paris e amigo do médico do Paço, Dr. Xavier Sigaud, pai de uma menina cega. O fato de esse médico ocupar uma posição social de destaque, com acesso àqueles que detinham o poder político, possibilitou que o problema fosse levado ao Imperador, que, por intermédio do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, criou o Instituto dos Meninos Cegos.

No que se refere ao Instituto Surdos-Mudos, sua criação foi uma recomendação do Ministro da Instrução Pública da França à corte imperial brasileira. A intermediação desse pedido foi feita por Marquês de Abrantes, o qual, posteriormente, foi nomeado pelo imperador como Presidente da Comissão organizadora do Instituto, implantado oficialmente em 26 de setembro de 1857.

Embora tenham sido criados esses dois institutos, eles não passaram, dentre outras práticas educativas, de ações isoladas ocorridas durante a segunda metade do século XIX até meados do século XX. Mesmo com iniciativas do governo imperial e republicano para o atendimento educacional especializado, não foi implementada, nesse período, nenhuma política voltada para a educação das pessoas com deficiência.

Para Bueno (1993, p. 85),

O surgimento de internatos dedicados à educação especial parece refletir a importação de um certo espírito "cosmopolita" dos grandes centros, consubstanciado pela criação dos institutos, mais como resultado do interesse de figuras próximas ao poder constituído do que pela sua real necessidade.

Os motivos do não interesse do governo brasileiro na criação de institutos para o atendimento das pessoas com deficiências, ao contrário do que ocorria na Europa, onde os institutos estavam em alta proliferação, decorriam do fato de que o incipiente desenvolvimento da economia brasileira, ainda nesse período, não contemplava a preocupação com a educação pública de modo geral, muito menos com a criação de espaços educativos de uma parcela desvalida da sociedade. Para aqueles mais lesados, os institutos criados, por mais rudimentares que fossem, contribuía para um assistencialismo em forma de asilo ou internato.

Dentre as ações isoladas ocorridas no período imperial, conforme ressaltamos anteriormente, Bueno (1993) destaca o atendimento aos deficientes mentais em 1878 pelo Hospital Psiquiátrico da Bahia, hoje conhecido como Hospital Juliano Moreira.

A partir da Proclamação da República, houve uma primazia dos atendimentos às pessoas com deficiência mental, refletida nas instituições fundadas:

[...] nessa área, se instalou, em 1903, o Pavilhão Bourneville, cujo ato de criação data do Segundo Império (Lemos, 1981, p. 50) e foram criados o Pavilhão de Menores do Hospital do Juqueri, em 1923 (Pessotti, 1975, p. 5) e o Instituto Pestalozzi de Canoas, em 1927 (Lemos, 1981, p. 51), além dos trabalhos, na cidade de Recife, do Dr. Ulisses Pernambucano, em 1929 (Jannuzzi, 1985, p. 39) (BUENO, 1993, p. 87).

Bueno (1993) cita também entidades filantrópicas criadas na área da deficiência visual como: a União dos Cegos do Brasil, em 1924 no Rio de Janeiro; o Instituto Padre Chico, em São Paulo no ano de 1929 e no mesmo ano, no Rio de Janeiro o Sodalício da Sacra Família.

O surgimento das primeiras instituições privadas de atendimento aos deficientes no Brasil, as quais possuíam caráter filantrópico e assistencialista,

tiveram seu apogeu a partir dos anos de 1930 e 1940, com a criação de diversas instituições na área da deficiência mental, visual e auditiva.

Na área da deficiência mental, de acordo com Bueno (1993), surgiram: as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932, do Estado Rio de Janeiro, em 1948, do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em 1945; a Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz, na cidade de São Paulo, em 1936; a Escola Especial Ulisses Pernambucano, na cidade de Recife, em 1941; a Escola Alfredo Freire, também em Recife, em 1942; a Instituição Beneficente Nosso Lar, na cidade de São Paulo, em 1946; a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1948 e a Escola Professor Alfredo Duarte, em Pelotas, no ano de 1949.

Em relação aos deficientes visuais, em conformidade com o autor, foram criados: os Institutos de Cegos do Recife, de 1935, da Bahia de 1936; São Rafael, em Taubaté, 1940; Santa Luzia, na cidade de Porto Alegre, 1941; em Fortaleza, 1943; em João Pessoa, 1944; em Curitiba, 1944; do Brasil Central, em Uberaba, 1948 e de Lins, em 1948. "Além desses Institutos, surgiram a Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização dos Cegos (São Paulo, 1942) e União Auxiliadora dos Cegos do Brasil (Rio de Janeiro, 1943) [...]" (BUENO, 1993, p. 90). Dentre as instituições criadas, o autor destaca a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, da cidade de São Paulo, instituída em 1946, que teve como finalidade a produção de livros em Braille, como também o trabalho com a reabilitação de deficientes, a formação de docentes e técnicos para o atendimento especial e participação na elaboração de políticas educacionais para a educação especial.

No que se refere às instituições para as pessoas com deficiência auditiva, o autor assinala uma única instituição, o Instituto Santa Inês, na cidade de Belo Horizonte, criada em 1947, ao mesmo tempo, em que aparecem as primeiras instituições de atendimento aos deficientes físicos como: o Pavilhão Fernandinho Simonsen, na Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo, no ano de 1931; o Lar Escola São Francisco, também em São Paulo, datada de 1943 e a Escola Nossa Senhora de Lourdes, em Santos, de 1949.

Essas instituições tinham cunho filantrópico e assistencialista e uma boa parte delas estava vinculada a segmentos religiosos. Tal fato evidencia que o surgimento de ações na área da educação especial, esteve atrelado a motivações de caráter assistencialista. Essa característica da educação especial persistiu como

determinante nas políticas educacionais voltadas à educação especial a partir dos anos 1960 e 1970.

Outro fator relevante, destacado por Bueno (1993), é a privatização da educação especial, visto que poucas instituições eram mantidas pelo Estado e, quase exclusivamente, os atendimentos eram destinados aos deficientes mentais. Enquanto isso, após a II Guerra Mundial, nas décadas de 1950 e 1960, houve alta proliferação de institutos providos pela sociedade civil. Devido a esse aumento, o Estado foi forçado a reconhecer a existência dessa modalidade de ensino.

De acordo com Kassir (1998), também partiu do interesse das instituições privadas a criação, em 1926, dos Institutos Pestalozzi no Rio Grande do Sul e nos demais estados, como também a iniciativa de se implantar, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que se caracteriza como uma instituição filantrópica com a oferta de assistência aos deficientes mentais.

A relação entre o setor público e privado na educação especial têm se fortalecido desde a publicação da LDB de 1961, Lei n.º 4.024/61, a qual previa tratamento especial, por parte dos poderes públicos, às instituições de iniciativa privada que fossem eficientes, por meio de destinação de bolsas de estudos, empréstimo e subvenções.

A LDB de 1961 foi a primeira publicação de âmbito nacional que versava especificamente sobre a educação. Como também foi a primeira que reconheceu a existência da educação especial, sobretudo, na viabilização do acesso pelos alunos excepcionais², dentro do possível, ao sistema geral de educação, como forma de integrá-los à sociedade (BRASIL, 1961).

Dessa forma, antes da LDB de 1961, não havia nenhuma menção direta à educação dos deficientes em qualquer outra legislação da educação. Nesse sentido, esse foi um marco para o início das políticas educacionais. Nos anos seguintes, mesmo com boa parte das ações atreladas à iniciativa privada, tem-se uma maior preocupação do Estado com essa população.

²Esse termo foi utilizado pelas políticas públicas nas décadas de 1950, 1960 e 1970 para designar as pessoas com deficiência. Segundo Sassaki (2003) com os estudos realizados nas áreas das altas habilidades, esse termo passou a se referir, ao mesmo tempo, às pessoas com inteligência lógico-matemático abaixo da média e àquelas com inteligências múltiplas (superdotado).

2.1.2 O período de 1964 a 1985

No contexto das políticas educacionais dos anos de 1960, com a possibilidade de ampliação da rede privada, de acordo com Jannuzzi (2004), observa-se uma adaptação da educação nacional ao sistema produtivo capitalista. Com a instauração do regime militar em 1964, foi intensificado um caráter tecnocrático no ensino, que influenciou a educação especial nessa década e na posterior. A escola passa a ser vista, nesse momento, como um mecanismo para a formação de mão-de-obra produtiva, como forma de contribuição para o desenvolvimento econômico do país.

A vinculação da educação com a economia produtiva do país manifestou-se nas políticas educacionais ao se contemplar a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho, na reforma universitária de 1968 – Lei n.º 5.540/68 – quando foi regulamentada a abertura do Ensino Superior às instituições privadas, como descrito no artigo 2º: “O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (BRASIL, 1968 s/p).

Na década de 1970, com a necessidade de alterações na LDB de 1961, foi publicada a lei n.º 5.692/71, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Tal legislação instaura no sistema educacional a reforma desses níveis de ensino, buscando adequar o ensino de 2º grau para as demandas do mercado, preparando os alunos por meio de uma formação técnica.

Como princípios gerais, no 1º artigo dessa lei, destaca-se que o ensino de 1º e 2º graus “[...] tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971 s/p).

Sobre a educação especial, a lei destina somente o artigo 9º, o qual define como direito o atendimento especial aos alunos com deficiência física, mental, superdotados ou com atraso considerável na idade da matrícula, cabendo a estes respeitar as normas fixadas pelos conselhos de educação.

Em consideração a esse artigo destinado a educação dos alunos com deficiência, Mazzotta (1996, p. 69), enfatiza que:

Nestes termos, tanto se pode entender que tal recomendação contraria o preceituado no Artigo 88 da Lei nº 4.024/61, como também que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a "educação dos excepcionais" pode enquadrar-se no "sistema geral de educação".

Nesse sentido, o Estado não garante o atendimento especial aos deficientes, uma vez que é ofertado o ensino no "sistema geral de educação", ou seja, no ensino regular para aqueles que conseguem frequentá-lo, sem, no entanto, oferecer a essa clientela atendimento diferenciado em classes comuns, fato este que contraria, até mesmo, o primeiro artigo da própria lei.

A caracterização de educação especial, que se constitui nesse contexto das políticas educacionais, para Jannuzzi (2004), centraliza-se nas dificuldades e necessidades de aprendizagens, fato que se originou junto às tendências pedagógicas do escolanovismo que, na década de 1930, difundiu a ideia do entusiasmo pedagógico, com uma visão redentora da educação por meio da psicologização do ensino.

Segundo Saviani (2008), a escola nova trouxe para a educação um caráter biopsicologizante, justamente pelo fato de seus maiores representantes, como Ovide Decroly (1871 - 1932) e Maria Montessori (1870 - 1952), terem dedicado parte de seus estudos à "anormalidade". Por esse termo, entende-se as deficiências neurofisiológicas; também eram associadas à "anormalidade psíquica", que eram constatadas por inúmeros testes de inteligência criados. Foi, então, com base nessa concepção que "[...] se pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Nota-se [...] uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola" (SAVIANI, 2008, p. 8).

Saviani (2008) ainda argumenta que com a escola nova, "Forja-se [...] uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da 'descoberta' das diferenças individuais" (SAVIANI, 2008, p. 8). O foco no processo de ensino e aprendizagem, que na pedagogia tradicional era centrado no professor e no conteúdo, volta-se para o aluno e para as suas necessidades, dificuldades e sentimentos.

Com essa perspectiva, buscou-se regulamentar o trabalho para diagnosticar a deficiência e as necessidades para o atendimento especializado. Com as diretrizes contidas na Portaria Interministerial n.º 477/1977, o governo instaurou um trabalho

clínico e terapêutico que, ao mesmo tempo, fosse incumbência dos ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social.

Em relação ao documento, Mazzotta (1996, p. 71-2) enfatiza que,

Tal Portaria foi regulamentada pela Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978. Destacam-se, dentre os objetivos gerais delineados, os seguintes: "ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social" e "propiciar continuidade de atendimento a excepcionais, através de serviço especializado de reabilitação e educação...". É definida também a clientela dos serviços especializados de natureza educacional, prestados por órgãos ou entidades ligados ao Centro Nacional de Educação Especial - CENESP/MEC, dos serviços especializados de reabilitação da Fundação Legião Brasileira de Assistência - LBA/MPAS, dos serviços de saúde da Previdência Social e dos serviços de reabilitação profissional do INPS/MPAS. Em todos os casos a expressão genérica utilizada para designar a clientela foi "os excepcionais".

Os serviços educacionais especializados na área da educação especial ficaram sob incumbência do MEC, por meio das instituições ligadas ao Centro Nacional de Educação Especial - CENESP/MEC, que oferecem atendimentos prestados pela Fundação Legião Brasileira de Assistência - LBA/MPAS. Quando isto não acontece, devido à ausência dessas instituições, a portaria recomendava que fossem aproveitados os serviços de natureza médico-psicossocial e de educação ofertados pela comunidade. A portaria n.º 186, ainda destacava que o atendimento especializado deveria ocorrer em estabelecimentos de ensino, seja no ensino regular ou específico, e que salas de educação especializada, deveria ser coordenada por professores especializados.

Mazzotta (1996), ao analisar as diretrizes contidas nas Portarias Interministerial n.º 477/77 e n.º 186/78, realça a predominância do caráter clínico e terapêutico na educação especial. O diagnóstico de excepcionalidade, a cargo da LBA/MPAS, dependia de avaliações médicas, psicossociais e pedagógicas, para que o estudante fosse encaminhado a estabelecimentos de atendimento especializado. A educação, nesse sentido, aponta para um viés clínico e corretivo, que visa à reabilitação do sujeito na sociedade, sem enfocar características pedagógicas e de inclusão.

Esse tipo de atendimento, com a intervenção de dois ministérios, caracteriza uma visão dupla de atendimento especializado às pessoas com deficiência. Nas palavras de Mazzotta (1996, p. 74),

A despeito da delimitação de campos de atuação do Ministério da Educação e Cultura (CENESP) e do Ministério da Previdência e Assistência Social (LBA e INPS), atribuindo-se ao primeiro o atendimento educacional e ao segundo o atendimento médico-social e a reabilitação, há em ambos um traço comum que os situa como o campo de ação preventiva e corretiva.

Desse modo, com as ações desses dois ministérios que perduraram até o final do regime militar, a educação especial, anterior a Constituição Federal de 1988, não contemplava a inclusão dos alunos com deficiência na escola, mas sim ações voltadas para um viés preventivo e corretivo.

2.1.3 O período de 1986 a 1989

Esse período ficou marcado na história política do Brasil como o momento de destituição do regime militar, que perdurou ao longo de 20 anos (1964 a 1984), para a abertura política e instauração de um regime democrático.

Os anos da década de 1980 foram ricos no que se refere aos movimentos sociais, criação de sindicatos, produções acadêmicas contra-hegemônicas, além da eleição de prefeitos e governadores que se posicionavam contra o regime militar. Esses foram alguns dos fatores que marcaram o processo de "transição democrática".

Por outro lado, Saviani (2010) aponta o processo chamado de "transição democrática" como um dos fatores limitativos para o desenvolvimento de pedagogias contra-hegemônicas na década de 1980, uma vez que essa expressão apresenta ambiguidades passíveis de serem identificadas tanto em seu sentido linguístico como sociológico.

Para Saviani (2010, p. 413), "A expressão 'transição democrática' é ambígua do ponto de vista da linguagem porque pode significar tanto 'transição para a democracia' como uma 'transição que é feita democraticamente'". O que não fica

claro nesse processo, devido o interesse heterogêneo das classes opostas, é o ponto de partida e de chegada, visto que é uma transição, entende-se que significa um movimento, uma passagem de um ponto a outro, mas não se tinha isso tão claro.

Esses fatores discrepantes em relação ao sentido linguístico da expressão "transição democrática", aproxima-se da ambiguidade do termo em aspectos sociológicos, a qual se manifesta nos objetivos heterogêneos de diferentes grupos que lutam por seus interesses. Saviani (2010, p. 414), sustenta que:

Os grupos dominantes, à frente da burguesia, interpretam a "transição democrática" na linha da estratégia da conciliação pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios. Em contrapartida, os grupos dominados, em especial o proletariado, veem a "transição democrática" como um processo de libertação de sua condição de dominados.

Esse, portanto, foi o contexto de divergência de interesses que permeou as discussões e o levantamento de propostas para a promulgação da nova Constituição Federal, que consolidou a abertura política e o regime democrático no país.

Ao contrário de constituições anteriores, tanto as que foram promulgadas antes de 1964, como as que foram outorgadas em 1967 e 1969, a Constituição Federal de 1988, promulgada no dia 5 de outubro, buscou, em primeira instância, contemplar todos os anseios da sociedade, sobretudo no que se refere à liberdade de livre iniciativa, de expressão e de manifestações políticas e religiosas, exceto em casos de opressões e de discriminação.

A educação é tratada no texto na seção I, "Da Educação"; no Capítulo III, "Da Educação, Da Família e Do Desporto; constantes no Título VIII, Da Ordem Social" (BRASIL, 1988 s/p). Os artigos, referente à seção que versa sobre a educação, vão do 205º ao 217º, definindo os rumos da educação e suas futuras normativas e leis à partir de 1988.

O artigo 205º da Constituição Federal, assim como o 208º, versaram, direta e indiretamente, sobre a educação especializada para alunos com necessidades especiais, sobretudo no que tange ao dever do Estado e a seu compromisso com a educação desses sujeitos. Como princípio constitucional, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Em relação às pessoas com necessidades

especiais, destacamos o inciso II do artigo 208º, que garante o atendimento especializado, preferencialmente no ensino regular (BRASIL, 1989, s/p).

Esses artigos constitucionais devem ser analisados em consonância com outros aspectos contidos na lei, sobretudo aqueles voltados à educação e à possibilidade de acesso pelas classes populares às melhorias de condições. Os direitos garantidos por meio dessa Constituição foram conquistas decorrentes de grandes embates e movimentos de luta na década de 1980, para que houvesse no espaço escolar condições de inclusão para a classe trabalhadora e também para que ela fizesse parte de um processo de gestão democrática.

Na concepção de Oliveira (1999, p. 73):

A Constituição Federal de 1988 consolida muitas dessas conquistas à medida em que conhece a necessidade de ampliação da educação básica, incluindo agora a educação infantil, ensino fundamental e médio, abarcando, ainda, a gestão democrática. Em relação aos direitos dos trabalhadores da educação pública, a Carta Magna de 1988 também dispõe sobre a liberdade dos mesmos de se organizarem em sindicatos.

A Educação Básica, nesse contexto, é gratuita e sua oferta é obrigação do Estado. Compreende-se como Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. De acordo com a Constituição, a pessoa com necessidades especiais têm o direito de acesso a todos esses níveis.

Cabe ressaltar aqui que a constituição tem o dever de universalizar apenas o Ensino Fundamental ao passo que, nos demais níveis de ensino, embora não possam ser negadas matrículas às pessoas com deficiência, o Estado não tem a obrigação de dispor de mecanismos para a inclusão, sobretudo no que se refere ao investimento adequado, contratação e especialização de profissionais.

O investimento para a educação em geral, segundo essa Constituição, é provido por fundos públicos recolhidos por meio dos impostos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A União é obrigada a investir no mínimo 18% do total recolhido, quanto aos Estados e Municípios, o investimento não pode ser inferior a 25% de suas receitas.

De acordo com a LDB, Lei N.º 9394/96, é responsabilidade dos municípios os primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo que aos Estados cabe a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Desse modo, a união é

responsável pelo repasse de recursos para a manutenção de um padrão mínimo de qualidade, priorizando o nível de ensino obrigatório. A partir de 2009, com a Emenda Constitucional n.º 59/2009, alterou-se o que é considerado nível de ensino obrigatório, do Ensino Fundamental ampliou-se para toda a Educação Básica, ou seja, para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e Médio.

A educação especial, para esses repasses financeiros é considerada uma modalidade de ensino, e por isso, está presente em todos os níveis da educação básica, inclusive no Ensino Superior. Desse modo, não há a destinação de recursos específicos para a Educação Especial, somente o dispositivo legal para o ensino especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse contexto, podemos considerar a Constituição Federal de 1988 como um marco para o início da universalização do ensino público no Brasil. A partir desse período, passou-se a organizar um sistema de educação, pautado na possibilidade de viabilizar o acesso à educação das pessoas com deficiência como também de diferentes grupos que, até então, não eram amparados constitucionalmente.

No caso das legislações específicas às pessoas com deficiência, com base no direito a educação e demais providência contida na Constituição, publicou-se em 1989 a Lei n.º 7.853 de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989) que dispõe sobre a regulamentação do apoio à pessoa portadora de deficiência, assim como sua integração à educação e ao trabalho, garantindo a esses sujeitos o livre exercício de seus direitos, tanto à educação, à saúde, à previdência quanto ao trabalho.

Até esse momento, podemos observar que a Constituição Federal e outras legislações citam que é dever e responsabilidade do Estado definir e executar as políticas de defesa às pessoas com NEE. No entanto, com a implantação das reformas ocorridas na década de 1990, a função do Estado é distorcida, com o intuito de privatizar a educação e reduzir a participação do governo nas políticas sociais.

Os documentos que influenciaram essas reformas na educação brasileira, até mesmo como antecessores à aprovação da LDB de 1996, foram:

- A Declaração da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, evento organizado pela UNESCO, com o objetivo de oferecer aos países em desenvolvimento

um padrão mínimo de educação, que fosse capaz de combater o analfabetismo no mundo;

- A Declaração de Salamanca, oriunda da Conferência para se tratar da educação especializada para os alunos com NEE.

A influência das orientações internacionais na educação brasileira passa a ser mais intensa a partir da década de 1990, marcando o ingresso do Brasil no contexto da globalização das políticas educacionais (GALUCH; SFORNI, 2011); (MORAES, 2001). Como a educação especial foi tratada nesse contexto? É o que discutiremos a seguir.

2.2 O contexto das reformas educacionais no Brasil na década de 1990

Os embates para a definição dos rumos a serem tomados pela educação na década de 1990 começaram juntamente com as discussões para a elaboração da Constituição Federal de 1988 que, como já vimos, possui doze artigos específicos, tendo como destaque: a universalização, a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental; a valorização da carreira docente; a gestão democrática; a autonomia administrativa das instituições e o atendimento especializado aos alunos com deficiência, sendo este último preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Com base na Constituição Federal, iniciou-se a elaboração da LDB, Lei n.º 9.394/96, em 1988 com o projeto de lei 1.158-A/88, uma vez que se buscava definir as reformas educacionais para a década seguinte. As discussões travadas na câmara dos deputados e do senado, de acordo com Leão (1999), envolveram acirradamente os privatistas e os publicistas, na defesa de uma educação liberal e, por outro lado, na garantia da educação pública pelo Estado.

Em decorrência desses embates, que antecederam, até mesmo, a promulgação da Constituição, as legislações voltadas para a educação contemplavam tanto o direito de todos à educação pública, quanto à plena abertura para as instituições privadas. No entanto, há a priorização, por parte do Estado, da educação pública. Conforme Leão (1999, p. 115):

A noção predominante na legislação atual do caráter público da educação nacional deve ser imputada, em grande parte, à pressão dos movimentos sociais pela defesa da escola pública e pela sua democratização, tanto no que se refere ao acesso quanto à sua gestão. Essa é uma das razões pelas quais, propostas privatizantes quanto à oferta de serviços educacionais, segundo o receituário neoliberal, não tenham se tornado hegemônicas no Brasil, como no Chile.

As disputas travadas nesse período delinearam a relação entre a educação pública e a privatização da educação no Brasil. Essa relação, só não tendeu para a hegemonia privatista devido à pressão dos movimentos pela escola pública.

Nesse contexto, as reformas neoliberais começaram a ser implantadas no Brasil com a política do Governo de Sarney e de Collor, por meio de privatizações que reduziram a intervenção do Estado na economia nacional.

O neoliberalismo, de acordo com Moraes (2001), tem suas fontes no liberalismo clássico, desenvolvido por Adam Smith no século XVIII. Os pressupostos engendrados no neoliberalismo não se diferenciam do liberalismo clássico, somente remontam a períodos diferentes da história, sem perder a essência de um governo liberal.

Na condição de proponente de políticas sociais, o Estado passa a ter o papel de focalizar, descentralizar e privatizar serviços públicos, realizados pela iniciativa privada, seja por meio de empresas terceirizadas ou mediante o terceiro setor da economia, composto pelas Organizações Não-Governamentais (ONG) sem fins lucrativos.

Nesse sistema, o governo não interfere diretamente na economia, qualquer empresário pode abrir quantas empresas for conveniente, estipular o preço que lhe convém e competir livremente no mercado. Nesse modelo econômico, cabe ao Estado preservar a liberdade do indivíduo e a vontade da maioria. Para Newton Friedman (1988) o governo deve agir como legislador e árbitro, cuja incumbência deve ser a de criar as leis e de regê-las perante uma sociedade livre. Enfim, o Estado deve "[...] prover os meios para modificar as regras, regular as diferenças entre seu significado, e garantir o cumprimento das regras para aqueles que, de outra forma, não se submeteriam a elas" (FRIEDMAN, 1988, p. 31-2).

O governo, nesse prisma, não deve influenciar e intervir na economia de uma nação, mas sim estabelecer e regular as legislações para preservar a liberdade

individual que, de acordo com o autor, não é total. As pessoas devem conhecer e respeitar os limites dessa liberdade individual, tendo o governo como o "árbitro" da sociedade.

Para a construção de um governo com base nos pressupostos neoliberais, Friedman (1988) acredita que a educação não deve ser mantida pelo Estado, financiada pelos impostos recolhidos. Os serviços educacionais devem ser exclusivamente ofertados por instituições particulares. Assim, os cidadãos que optam por matricular seus filhos em escolas mais eficientes, de cunho privado, não pagariam duas vezes pelo mesmo serviço.

Para Friedman (1988, p. 84):

O governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada dando aos pais uma determinada soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais "aprovados". Os pais poderiam usar essa soma e qualquer outra adicional acrescentadas por eles próprios na compra de serviços educacionais numa instituição "aprovada" de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos.

Essas medidas apontadas pelo autor visam à liberdade para as instituições privadas de ensino, com o objetivo de estimular a concorrência, proporcionando aos clientes a possibilidade de escolher livremente a instituição. A escola pública, nesse sistema, não deve ser mantida pelo governo, mas terceirizada e ofertada pela iniciativa privada, cujos serviços são pagos com o dinheiro público.

Esse tipo de reforma no Brasil enfrentou resistências por parte da sociedade, advindas dos embates acerca dos ideais privatistas e publicistas³. Desse modo, na LDB de 1996, considerando a abertura para a iniciativa privada na educação, a reforma foi regulamentada, de acordo com Carvalho (2012a, p. 257-8), com as seguintes características,

³ O embate entre os ideais privatistas e publicistas aconteceu com projetos de lei na Câmara de Deputados e do Senado, em que, de um lado tramitava na Câmara de Deputados uma proposta realizada pela comunidade educacional e apoiada por entidades nacionais ligadas direta ou indiretamente a educação, visando a defesa e a ampliação da escola pública; por outro lado, tramitava na Câmara do Senado um projeto proposto por Darcy Riberiro, com conteúdo bastante divergente da primeira (SAVIANI, 1997).

[...] a descentralização, com ênfase na autonomia das escolas e na participação da comunidade nos processos decisórios, organizacionais e de execução, e a flexibilidade na organização do trabalho escolar. Dessas características resulta a desburocratização (eliminação normas), a desregulamentação e a flexibilização do ordenamento legal do sistema educacional, cuja finalidade foi assegurar sua adequação às demandas das diferentes parcelas da população e às decisões particulares dos clientes, favorecendo que as unidades escolares se tornassem mais competitivas na disputa por clientes, por investimentos privados e por subsídios do Estado. O mesmo se poderia afirmar da autonomia administrativa concedida às escolas para a contratação e alocação de pessoal, da proposta de se buscar fontes externas de financiamento, de parcerias e convênios entre o setor público e privado e dentro do setor público, da proposta de autonomia pedagógica para que a escola definisse sua própria identidade, formulando e desenvolvendo seu projeto pedagógico, de forma à atender as diferentes necessidades e preferências.

Com essas características, a LDB garantiu ao setor privado da educação a possibilidade de receber financiamento do governo, como afirma Friedman (1988), e também possuir autonomia administrativa para definir seus projetos pedagógicos e competir com as outras instituições de ensino.

Essa relação entre o público e o privado, dentro das instituições de ensino, abre a possibilidade para uma discussão, na legalidade, em que:

[...] somos convocados a pensar a relação público e privado na educação brasileira com novos enfoques, tendo em vista a sua redefinição por parte do capital interessado em ampliar as possibilidades de sua realização. Há uma complexidade grande nesse campo, tendo em vista que as estratégias de privatização do setor público passam por uma gama variada de ações, tanto em sua forma quanto em sua intensidade, que vão desde a transferência direta de propriedade a formas como "financiamento público de prestação privada de serviços, financiamento pelo usuário com fornecimento público, parcerias etc." (LEÃO, 1999, 116).

Essas variadas ações para implantar reformas educacionais pautadas nos interesses dos privatistas romperam uma fronteira definida entre o que é público e privado nas instituições de ensino. Com isso, ocorre um grande descompromisso do governo com a educação, uma vez que os investimentos precários forçam às escolas públicas buscarem parcerias com a sociedade civil e organizações filantrópicas. A responsabilidade pela educação ficou por conta de professores, alunos e pais dos alunos.

Nesse contexto, Krawczyk (1999) destaca o papel da descentralização e da privatização no processo das reformas neoliberais na educação. Ao descentralizar a tomada de decisão e a resolução de problemas no ensino, conferindo certa autonomia financeira e administrativa às escolas, sendo elas públicas ou não, o Estado contribuiu para sua omissão como provedor da educação gratuita e obrigatória.

Essas reformas que ocorreram a partir da década de 1990, acatadas como forma de sobrevivência pelo Estado Brasileiro e demais países emergentes da América Latina, influenciaram o sistema educacional do país, estimulando a concorrência entre as instituições de ensino, sobressaindo o direito do consumidor sobre os direitos sociais.

2.2.1 O papel da UNESCO na consolidação das reformas educacionais

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, mediante a conferência realizada em Londres pela, recém-fundada, Organização das Nações Unidas. Nessa data, 41 países buscaram, com o objetivo de prevenção de futuras guerras, definir a reestruturação da educação, da ciência e da cultura que promovesse a paz mundial⁴.

No que tange à educação, nas reformas educacionais ocorridas na década de 1990, a UNESCO (1998a) procurou reafirmar o compromisso mundial de universalização do ciclo básico de ensino. Esse era um compromisso firmado há 40 anos pela Declaração dos Direitos Humanos, na qual todos têm o direito à educação. No entanto, o quadro mundial, na década de 1990, aponta para um número de 100 milhões de crianças sem acesso à educação primária, como também cerca de 960 milhões de adultos analfabetos, dentre os quais dois terços são constituídos por mulheres.

Para combater esses altos índices de analfabetismo e marginalização do ensino, os acordos firmados entre os países integrantes da UNESCO foram

⁴ UNESCO. **História da Organização**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/history/>. Acesso em 14 de Março de 2013.

definidos na primeira Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia.

Participaram dessa conferência representantes do governo de 159 países, agências internacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não-governamentais. De acordo com Carvalho (2012a), esse evento foi a primeira influência direta da UNESCO sobre a definição das políticas educacionais no Brasil, o qual constava entre os países com os maiores índices de analfabetismo.

A definição das políticas educacionais no Brasil tomou como base os documentos emitidos pela UNESCO, sejam eles oriundos de conferências mundiais ou elaborados por comissões. Dentre esses documentos norteadores, destacamos: a "Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem" em 1990 (UNESCO, 1998a); a "Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos" em 1993 (UNESCO, 1998b); a "Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais" em 1994 (UNESCO, 1998c); o documento "Educação Para Todos: o compromisso de Dakar" em 2000 (UNESCO; CONSED, 2001); e o relatório para UNESCO, elaborado em 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI "Educação Um Tesouro a Descobrir" (DELORS, 1998).

2.2.1.1 As conferências sobre educação para todos

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, emitiu a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Nesse documento, assinado pelos países participantes, foram estabelecidos acordos e compromissos para a reestruturação dos planos nacionais de educação, visando o combate ao analfabetismo e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagens de todos os seres humanos.

Os objetivos definidos nesse documento para a educação mundial são:

- **Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem** - compreendidas como a escrita, o cálculo, a expressão oral e o

desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores perante a sociedade;

- **Expandir o enfoque** - consiste na universalização do acesso à educação e na promoção da equidade, em concentrar a atenção na aprendizagem, na ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica; em propiciar um ambiente adequado de aprendizagem, no fortalecimento de alianças;
- **universalizar o acesso à educação e promover a equidade** - refere-se à garantia da igualdade do acesso à educação, à melhoria na qualidade do ensino, ao combate de qualquer tipo de discriminação e à busca por assegurar aos grupos socialmente excluídos, o direito, sem impedimentos, à educação básica;
- **Concentrar a atenção na aprendizagem** - remete-se à defesa da aprendizagem de conhecimentos úteis, raciocínio lógico, valores e atitudes, que possam contribuir para o desenvolvimento individual ou da sociedade. Para tanto, a educação deve centrar-se na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, não somente na garantia de matrícula e de frequência. Por isso, é necessário definir um programa de ensino que estabeleça os níveis desejados de aquisição de conhecimentos, bem como implementar sistemas de avaliação e de rendimento;
- **Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica** - o que significa ampliar a abrangência da educação básica, desde a educação infantil, persistindo ao longo de toda a vida. Além dessa ampliação no tempo, deve haver também ampliação do espaço da educação básica, contando com espaços não formais de ensino como bibliotecas e meios de comunicação em massa;
- **Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem** - Todas as sociedades devem assegurar aos alunos assistência à nutrição e à saúde, apoio físico e emocional, para que eles possam participar ativamente de seu processo de educação;
- **Fortalecer as alianças** - caracteriza o fortalecimento dos laços entre os diferentes níveis da educação básica, como forma de garantir sua

universalização. Deve haver bom relacionamento entre diferentes seguimentos da educação e da sociedade, sobretudo na relação entre professores, diretores e demais profissionais em educação;

- **Desenvolver uma política contextualizada de apoio** – buscar apoio em setores social, cultural e econômico, necessário à promoção individual e social, promovendo uma política que esteja adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde. Tal política, além de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, incentiva o educando em seu processo educativo.
- **Mobilizar os recursos** – contar com recursos de ordem financeira e humanos, recolhidos de setores públicos, privados e voluntários. Os recursos públicos devem ser repassados por outros órgãos governamentais, cabendo o cuidado em melhor aplicar esses recursos.
- **Fortalecer a solidariedade internacional** - significa promover a solidariedade e apoio aos países menos desenvolvidos, com o intuito de diminuir as disparidades econômicas e ajudá-los a cumprir com a meta de educação para todos, favorecendo a paz mundial e a resolução de conflitos locais (UNESCO, 1998a).

Para o cumprimento de tais objetivos, países pertencentes ao E-9 (Grupo de Países em Desenvolvimento com as maiores populações), como o Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão tiveram que definir um plano decenal de ação, o qual, posteriormente, no ano 2000, teria avaliado o seu impacto na melhoria da educação de cada país.

No caso do Brasil, para a elaboração do Plano Decenal, sob a direção do MEC, instituiu-se o Grupo Executivo, primeiramente composto por membros do próprio ministério, "[...] do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)" (BRASIL, 1993, p. 12).

Para ampliar a dimensão política e técnica, com vistas a apoiar o processo de elaboração do plano, o MEC instituiu:

[...] o Comitê Consultivo do Plano, integrado inicialmente pelas seguintes entidades: CONSED; UNDIME; Conselho Federal de

Educação (CFE); Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); UNESCO E UNICEF. Posteriormente, este colegiado foi ampliado, incluindo-se o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça (BRASIL, 1993, p. 12).

O processo de elaboração do Plano Decenal envolveu diversos debates acerca da realidade e dos problemas enfrentados pela educação. A consolidação do plano, de acordo com os objetivos e metas definidas na Declaração de Jomtien, aconteceu com a Semana Nacional de Educação Para todos, realizada entre os dias 10 e 14 de maio de 1993. Nesse evento, foram apresentados todos os problemas ligados à educação brasileira, levantados pelo Comitê Consultivo.

O Plano Decenal da Educação Para Todos 1993 - 2003, como foi uma exigência do acordo entre o Brasil e a UNESCO, foi apresentado em reunião no dia 6 de dezembro de 1993, junto aos demais países pertencentes ao E-9. A partir da reunião, foi elaborada e assinada, pelos nove países, a Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos, estabelecendo o seguinte acordo:

Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos por esta Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos (UNESCO, 1998b, Preâmbulo).

Dessa forma, a partir desse acordo assinado pelo Brasil, as políticas educacionais traçadas na década de 1990, buscam cumprir as exigências contidas nesse documento, observando o direito de todos à educação e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

A preocupação da UNESCO, no que se refere à universalização da educação básica, como também na definição de ações para o apoio dos países para o cumprimento das metas definidas, fez com que fosse realizada uma conferência em

Salamanca para tratar exclusivamente da inclusão das pessoas com Necessidades Educativas Especiais na escola.

2.2.1.2 A Declaração de Salamanca

Em junho de 1994, líderes de governo e representantes de organizações internacionais reuniram-se em Salamanca, na Espanha, para reafirmarem o compromisso com a educação para todos, sobretudo na inclusão das pessoas com necessidades especiais.

A partir do evento, os países participantes assinaram o acordo e o compromisso de promover a inclusão, no âmbito do ensino regular, para todos aqueles que, por algum motivo, possuísem diferenças. Na Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, documento resultante da conferência, expõe o seguinte acordo:

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (UNESCO, 1998c, Preâmbulo).

O compromisso assinado pelo Brasil foi o marco para a implantação da escola inclusiva, buscando atender a todos os alunos com necessidades especiais, em todas as ocasiões, no ensino regular, salvo casos em que não seja possível.

As propostas e recomendações defendidas na Conferência estão assentadas nos seguintes princípios:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1998c s/p).

Os princípios definidos nessa declaração, em conformidade com o compromisso de educação para todos, visam adequar o espaço educativo para a inclusão dos grupos que não tinham acesso à escola, seja por suas deficiências ou diferenças. Dessa forma, ficou definido na Declaração o apelo ao apoio de todos os governos, priorizando os investimentos na área das necessidades educativas especiais.

A expressão "necessidades educativas especiais", é utilizada na Declaração referindo-se a

[...] todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização (UNESCO, 1998c s/p).

Embora a inclusão seja um termo que se vincula às pessoas com deficiência, nessa expressão, segundo o documento, passam a ser vinculados também outros tipos de limitações de aprendizagem, sejam elas de ordem social, cultural ou de condições materiais.

Junto à Declaração de Salamanca foi elaborado um documento que orienta as linhas gerais de ações pelos países na área da Educação Especial, que aparece com o título de "A Estrutura de Ação em Educação Especial". Seu objetivo é informar acerca de políticas e ações governamentais, tanto de organizações internacionais ou

de agências nacionais de auxílio, como de ONGS e demais instituições, buscando implementar a declaração de Salamanca.

Para que os objetivos da Declaração sejam alcançados, de acordo com a Estrutura de Ação em Educação Especial, as

Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1998c s/p).

A implementação de políticas voltadas para a implantação de escolas inclusivas no Brasil, se deu no decorrer dos anos de 1990, mais intensamente na década de 2000. As regulamentações, mediante portarias, resoluções e decretos, bem como diretrizes curriculares presentes nesse processo serão apresentadas no subtítulo 2.3 deste capítulo.

2.2.1.3 O compromisso de Dakar

Decorridos dez anos desde a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien em 1990, reuniram-se em Dakar, Senegal, nos dias 26 a 28 de abril de 2000, 186 países para o Fórum Mundial sobre Educação Para Todos.

A convocação para o Fórum partiu da UNESCO e tinha como objetivo avaliar os avanços obtidos, nesses dez anos, no alcance das metas definidas na declaração de 1990. A avaliação de Educação Para Todos (EPT) deu início, primeiramente, em cada país, em seguida por regiões e, finalmente, no Fórum Mundial de Dakar. Ao término do processo avaliativo, os resultados da avaliação demonstram que

[...] houve progresso significativo em muitos países. Mas é inaceitável que, no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos; que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais; e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas não satisfaçam as aspirações e necessidades dos indivíduos e das sociedades. Nega-se a jovens e adultos o acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade. Sem um progresso acelerado na direção de uma Educação para Todos; as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e as desigualdades entre nações e dentro de cada sociedade se ampliarão (UNESCO; CONSED, 2001, p. 8).

O compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à educação continua entre todos os países signatários da conferência de 1990. No Fórum realizado em 2000, os países reafirmaram no Marco de Ação de Dakar, o compromisso estabelecido há uma década em Jomtien, no entanto, com novas metas fixadas, procurando atender deficiências identificadas durante a execução de ações anteriores.

Dentre as metas, com prognóstico para 2015, podemos destacar:

- Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
- Garantir em 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la;
- Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos;
- Eliminar, até 2015, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros na educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la;
- Mobilizar forte comprometimento político nacional e internacional com a Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e aumentar significativamente o investimento em educação fundamental;
- Promover políticas de EPT dentro de um quadro setorial responsável e bem integrado, vinculado de maneira clara à eliminação da pobreza e a estratégias de desenvolvimento;

- Garantir o envolvimento e a participação da sociedade civil, na formulação, implementação e monitoramento das estratégias para o desenvolvimento educacional;
- Implementar estratégias integradas para a igualdade entre os gêneros na educação que reconheçam a necessidade de mudanças nas atitudes, valores e práticas (UNESCO; CONSED, 2001, p. 18-23).

Passada uma década de políticas formuladas no esforço de avançar o atendimento e a qualidade da educação, os países em desenvolvimento, com as maiores populações do mundo, não conseguiram erradicar o analfabetismo, como também não foi universalizado o acesso à educação. Diante de um quadro de melhoramento, a UNESCO mantém o objetivo principal de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, modificando as estratégias e as metas para o avanço na educação fundamental.

Como definição de estratégias de ações para o cumprimento das metas definidas em Jomtien, a UNESCO criou, em 1993, a Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI, presidida por Jacques Delors, economista francês e relator do documento elaborado com base nos resultados obtidos pela comissão.

2.2.1.4 Relatório Delors

O documento, conhecido como Relatório Delors, publicado em sua primeira edição no ano de 1996, tornou-se um livro com o título "Educação: um tesouro a descobrir" (DELORS, 1998), reafirmando o compromisso, dos países ligados à UNESCO, de promover uma política que contemple as demandas do novo século.

Para a educação conseguir cumprir seus objetivos, neste novo período, sobretudo no que se refere à universalização do acesso, foram traçados, no Relatório (DELORS, 1998), quatro pilares: aprender a viver juntos, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer.

De acordo com o documento:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é

adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 89-90).

Esses pilares, no consenso da comissão, são aprendizagens imprescindíveis para o terceiro milênio, as quais devem ser desenvolvidas individualmente ao longo de toda a vida. Os pilares aprender a conhecer e aprender a fazer sustenta o caráter educacional, sendo os demais, aprender a viver juntos e aprender a ser, uma extensão natural dos demais.

No que concerne ao âmbito das políticas para a educação especial, aprender a viver juntos consiste em uma aprendizagem que estimula o respeito à diferença. Para Delors (1998), aprender a viver juntos é o maior desafio do século, uma vez que existem conflitos entre os seres humanos, dentro de uma sociedade competitiva na qual o homem tem uma tendência a supervalorizar as qualidades de um determinado grupo e manifestar preconceitos em relação a outros.

Para Delors (1988, p. 97):

A experiência prova que, para reduzir o risco, não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns a várias etnias ou religiões, por exemplo). Se, no seu espaço comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos.

Na visão do autor, o contato seria diferenciado caso o meio em que se vivesse não fosse desigual, e que sempre buscasse conciliar as divergências e diferenças existentes em uma sociedade competitiva.

Nesse sentido, todo esse movimento em prol da diversidade cultural, com vistas à inclusão de diferentes grupos na escola, tornou-se forte no contexto de reformas educacionais na década de 1990. Ao analisar esse contexto, Carvalho (2012b) destaca que a intenção dessas políticas vai além do âmbito educacional, abrangendo interesses do governo, de empresas e da demanda do capital.

Carvalho (2012c) também destaca que o termo “diferença” empregado pelos documentos oficiais da UNESCO, substitui o termo “igualdade”. O direcionamento do

sentido de diferença, como sinônimo de igualdade, diz respeito a não preocupação da UNESCO com o problema central enfrentado pela sociedade, que são as desigualdades econômicas e sociais. Dessa forma, o problema, nesse documento, centra-se nas diferenças entre cada grupo específico ou aqueles menos favorecidos socialmente.

A desigualdade econômica e social é um fator que é reconhecido pelo relatório, ainda mais quando fala das necessidades dos países pobres e do desenvolvimento que há nos países ricos. Mas ao tratar do termo "igualdade", o documento visa acabar com as disparidades existentes entre os sexos, os diferentes grupos raciais, étnicos e rurais, para viabilizar a igualdade de acesso à educação. Duarte (2001, 49) explica que:

As desigualdades econômico-sociais refletem-se na desigualdade de acesso ao conhecimento. Mas tal desigualdade é vista pela comissão como decorrência da tensão entre o conhecimento e a limitada capacidade de sua absorção pelos indivíduos. A saída passa a ser a de atribuir à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida. A saída é o "aprender a aprender".

O relatório busca combater as "desigualdades" atribuindo à escola o papel de formar indivíduos capazes de se adaptarem à sociedade e à vida cidadã, com um alto teor de solidariedade e tolerância com as diferenças.

As políticas educacionais no Brasil, tanto no âmbito geral, como específicas para a educação especial, portanto, buscam cumprir os acordos efetuados com a UNESCO, implantando medidas de combate ao analfabetismo e universalização da educação fundamental, intensificando a inclusão de grupos excluídos socialmente, como pessoas com necessidades educativas especiais, mulheres, índios e demais comunidades vulneráveis.

2.3 As propostas nacionais para o atendimento especializado

Com base nos documentos e nos acordos internacionais expostos anteriormente, o Brasil intensificou em suas legislações o direito subjetivo de todos à

educação, como a preparação ao trabalho e ao exercício da cidadania. Dessa forma, tanto a LDB/96, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial destacam o compromisso do Estado brasileiro em garantir, por intermédio de políticas específicas, o acesso das pessoas com deficiência à educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na elaboração da LDB, Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), dedicou-se à educação especial o Capítulo V do Título V, cujas diretrizes versam acerca do direito do atendimento especializado, quando possível, em classes comuns da rede regular de ensino.

A partir da LDB, a educação especial tornou-se uma modalidade de ensino, assegurada por lei e que deve ocorrer em todos os níveis e demais modalidades de ensino. Por isso, de acordo com a lei em seu 59º artigo, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos portadores de necessidades especiais "[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996 s/p).

A lei também dispõe acerca de:

- Terminalidade específica, com prazos diferenciados para cada necessidade;
- Professores especializados para as classes especiais e professores capacitados para as classes comuns;
- Garantia da formação e qualificação para o trabalho;
- Acesso igualitário aos benefícios e programas suplementares.

Com esses direitos assegurados, a formulação dos documentos que subsidiaram as ações educativas no âmbito da educação especial em classes regulares priorizaram, de acordo com Garcia (2006), os aspectos pedagógicos em contraposição às ações anteriores de cunho médico e psicológico, as quais centravam-se na etiologia da deficiência e na capacidade do aluno, visando sua adaptação à sociedade.

Na política atual, como forma de superação das atividades clínicas na educação especial, adotou-se o conceito de "Necessidades Educacionais Especiais" (NEE), apresentado na Declaração de Salamanca, referindo-se às pessoas que, por

alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, necessitam de atendimento diferenciado.

No Brasil, esse conceito é definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, (BRASIL, 1998), como uma expressão que se refere às crianças, jovens e adultos, cujas necessidades decorrem da elevada capacidade (alunos com altas habilidades ou super dotação) ou dificuldade de aprender. Nesse sentido, o termo não se restringe às pessoas com deficiência, mas abrange a todos que necessitam de um atendimento diferenciado no processo de aprendizagem.

A justificativa para o emprego do termo é a intenção de evitar agregar nomes pejorativos às deficiências dos alunos, deslocando o problema da deficiência para a capacidade de aprendizagem. Assim, o termo necessidade do aluno remete à ideia de que se espera alguma resposta para que o aluno possa aprender.

De acordo com o documento:

Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais. Considera os alunos, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo (BRASIL, 1998, p. 24).

O conceito ampliado de necessidades educacionais especiais traz a concepção de que o sistema de ensino é que deve se adaptar às necessidades do aluno, não o contrário. Cabe à escola preparar-se para o atendimento das diferentes necessidades especiais. Para isso, de acordo com o documento, a escola deve modificar e se organizar para viabilizar, de fato, o acesso de todos.

Na definição do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual deve ser referência para as práticas pedagógicas, deve-se viabilizar um currículo que promova a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, com base nos seguintes aspectos:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;

- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (BRASIL, 1998, p. 32).

A proposta curricular, contida nos PCN, remete a um currículo que deve se adequar às necessidades dos alunos e ao cotidiano da escola, possibilitando sua flexibilização para o melhor atendimento.

Na concepção de Sacristán (1995), o currículo educacional deve atender a todas as diversidades, uma vez que a sociedade não é homogênea, por isso, o currículo deve se ampliar e abranger as necessidades de grupos minoritários, com vistas a reconhecer a singularidade dos indivíduos.

Esse tipo de política para a educação especial visa definir, nas classes regulares, um currículo aberto, flexível e capaz de adaptar às necessidades dos alunos. Dentre as adaptações previstas destacamos:

- "Eliminação de objetivos básicos" (BRASIL, 1998, p. 39), quando os alunos, por algum motivo, não conseguirem, temporariamente ou permanentemente, atingi-los;
- "Introdução de objetivos específicos alternativos" (BRASIL, 1998, p. 39), capazes de substituir outros anteriormente previstos;
- "Introdução de objetivos específicos complementares" (BRASIL, 1998, p. 39), com o intuito de atender necessidades específicas;
- "Introdução de conteúdos novos" (BRASIL, 1998, p. 39), que não foram previstos, mas são necessários para atender necessidades particulares;
- "Eliminação de conteúdos" (BRASIL, 1998, p. 39), embora sejam essenciais, não são possíveis de serem adquiridos por determinados alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com o documento, a eliminação de conteúdos e objetivos, embora para alguns educadores seja perder a qualidade da educação, é a única forma para não excluir alunos com necessidades educacionais especiais da educação.

Em relação a essas adaptações regulamentadas pelo documento, Garcia (2006, p. 306) considera que,

A referência está colocada nas condições individuais do aluno para entrar em contato com o currículo. Logo, as necessidades especiais estão sendo compreendidas não como estratégias alternativas e criativas que possam ser propostas aos processos de ensinar e aprender, mas como o conjunto de condições que o aluno apresenta. Ou seja, ainda que de maneira descritiva trata-se de um diagnóstico seguido de um prognóstico curricular, uma vez que “conteúdos básicos” permanecem ou são eliminados segundo as “diferenças individuais”. Estas últimas constituem a base de análise para a definição de reduções para as aprendizagens escolares dos alunos com necessidades especiais.

Esse tipo de prática, de acordo com Garcia (2006), remonta-se a uma constituição historicamente de atividades na área da deficiência e para classes populares. A flexibilização de currículos e adaptações para favorecer a inclusão dos alunos são práticas que empobrecem o conteúdo a ser ensinado pela escola. Nessa perspectiva, o professor de educação especial deve fazer um diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos alunos, seguido de um prognóstico apontando os conteúdos aos quais eles têm condições de aprender.

Por isso, para esse autor, o termo “necessidades educacionais especiais”, empregado pelas políticas para a educação especial, desvia o foco do caráter clínico de diagnósticos e testes psicológicos para centrar-se em aspectos pedagógicos, mas não rompem, de fato, com as prática de ajustes e adaptação do indivíduo à sociedade. Nesse sentido, Garcia (2006, p. 309), acredita que

[...] tal enfoque está propondo novos níveis de diagnóstico e prognóstico, baseados na relação entre “diferenças individuais” e “currículo”, não superando uma compreensão referenciada no “desvio” e na necessidade de “ajuste” dos alunos à sociedade, mantendo, portanto, suas aproximações com uma visão funcionalista.

A flexibilização e a adaptação curriculares aparecem como princípios assegurados pelos documentos oficiais, Parecer CNE N.º 17/2001 (BRASIL, 2001a)

e a Resolução CNE/CEB N.º 2 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b), que regulamentam, em diretrizes nacionais, as políticas para a educação especial no Brasil.

Esses princípios aparecem como alicerces básicos para a acessibilidade e inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. O inciso terceiro do artigo 8º da Resolução CNE/CBE N.2 12/2001, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a educação especial, assegura que as escolas da rede regular de ensino, devem prover

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001b).

O atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, seja em classes regulares ou especiais, se dará na adaptação e na flexibilização do currículo, das metodologias pedagógicas, dos recursos da escola e da temporalidade. Nesse sentido, além da formação de professores capacitados e especializados, a escola em uma perspectiva inclusiva, deve se adequar às necessidades dos alunos. O direcionamento das ações para essa prática inclusiva, está na remoção de barreiras que impedem a acessibilidade de alunos com dificuldades de aprendizagens.

A educação inclusiva, de acordo com os postulados presentes nos documentos internacionais e, conseqüentemente, nos documentos nacionais, deve viabilizar um sistema de ensino que disponha de

[...] condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos [...] (BRASIL, 2007a s/p).

Respeitar as diferenças é um princípio presente no discurso e nas diretrizes das políticas educacionais brasileira. Esse princípio busca evitar a homogeneização da educação, já que, de acordo com o Parecer CNE 17/2001, a escola deve promover ações que favoreçam "[...] determinados tipos de interações sociais,

definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas" (BRASIL, 2001, p. 12).

De acordo com esses documentos que versam acerca da educação inclusiva, entende-se por inclusão, exposto em sua redação, o acesso a oportunidades equiparativas de “desenvolvimento” em todas as áreas da vida. Segundo as políticas de inclusão, a adaptação dos currículos e a heterogeneização das práticas educativas no âmbito pedagógico da escola são os meios para o “desenvolvimento” desses sujeitos.

É importante salientar que esse entendimento de inclusão para as políticas educacionais estão explícitas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001b, p. 8).

Nisso consiste o entendimento das políticas voltadas para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência à educação e ao ensino regular no Brasil. Esse tipo de concepção de inclusão, que começou a ser elaborada na Declaração de Salamanca, torna-se um discurso mais forte no Brasil e começa-se, a partir de 2008, a implementação das ações mais contundentes por parte do governo, para garantir o acesso de todas as pessoas com deficiência, indistintamente da situação, nas classes regulares de ensino, como um espaço de acolhimento e de aceitação às diferenças.

2.3.1 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é uma política nacional que visa acabar com qualquer tipo de discriminação que possa haver, no âmbito educacional, entre pessoas com e sem deficiência. O movimento mundial pela educação inclusiva, iniciado na década de 1990, envolve dimensões sociais, culturais e políticas, e procura assegurar às pessoas com deficiências o acesso à

educação e o direito de todos os alunos de estarem juntos e aprenderem (BRASIL, 2007b).

A proposta para uma educação inclusiva contida na política nacional de 2008 surge como uma resposta à Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU). Na ocasião, no dia 30 de março de 2007, em Nova Iorque, o Brasil assinou o protocolo facultativo à Convenção, garantindo monitoramento e cumprimento das obrigações firmadas. O propósito dessa Convenção visou à promoção, à proteção dos direitos humanos e equitativos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007b).

Para regulamentar o compromisso, firmado sem ressalvas pelo Brasil, foi publicado, primeiramente, o Decreto Legislativo n.º 186/2008 (BRASIL, 2008a) e, no ano seguinte, o Decreto Presidencial n.º 6.949/2009 (BRASIL, 2009a), ambos contendo o texto da Convenção e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Dessa forma, esses decretos que visam à garantia dos direitos humanos às pessoas com deficiência, implicam uma reinterpretação da educação especial no país, de forma que não possa haver qualquer tipo de discriminação, compreendendo as diferenciações adaptadas para que não haja barreiras para a participação desses estudantes nas atividades escolares.

Dessa forma, a partir do ano de 2007, com a Portaria Ministerial n.º 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria Ministerial n.º 948, de 09 de outubro de 2007, o MEC instituiu um Grupo de Trabalho para realizar um estudo acerca das ações já desenvolvidas no âmbito da Educação Especial e, também, apresentar proposições capazes de combater qualquer tipo de discriminação ou diferenciação no âmbito da educação.

Com o resultado do Grupo de Trabalho e com base nos documentos da ONU e UNESCO dos quais o Brasil é signatário, foi elaborado e publicado em janeiro de 2008 o documento "Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (BRASIL, 2008b).

No documento são apresentados: a) os marcos históricos e normativas; b) um diagnóstico da educação especial no Brasil; c) o objetivo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; d) alunos atendidos pela educação especial; e) diretrizes da política nacional da educação inclusiva.

Dentre esses tópicos abordados, podemos destacar o diagnóstico feito, no qual o enfoque maior foi dado sobre o aumento das matrículas de alunos com deficiência em classes regulares de ensino.

Segundo o documento, com base no senso MEC/INEP de 2006, as matrículas em classes especiais passaram de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, apontando um aumento de 107%. Por outro lado, na classe regular de ensino as matrículas passaram de 43.923 em 1998, para um total de 325.316 estudantes inclusos em 2006, obtendo um crescimento de 640%.

Com esse aumento das matrículas em classes regulares, pode-se verificar que as ações desenvolvidas nesse período em prol da inclusão apresentaram dados positivos quanto à garantia da educação regular para todos. Dessa forma, o entusiasmo para que as matrículas em classes regulares superassem as classes especiais aumentou proporcionalmente.

Nesse contexto, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio desse documento, apresentou como objetivo

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b, p. 14).

Esse documento orientador para a implementação de políticas na perspectiva da educação inclusiva tem como aspecto central a garantia de que os alunos com deficiência não sejam impedidos de matricular-se nas escolas em classes regulares, independentemente da severidade da deficiência apresentada.

Após a elaboração desse documento, em setembro de 2008, é baixado o Decreto Presidencial n.º 6.571/2008 (BRASIL, 2008c) que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e a incumbência da União, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), de

prestar apoio técnico e financeiro para a educação especial, priorizando a matrícula na rede regular de ensino.

O investimento na Educação Especial é condicionado, segundo o Decreto que altera a lei n.º 9.394/96, pela matrícula do aluno em classe regular. O FUNDEB deve assegurar aos alunos com necessidades especiais a dupla matrícula, na classe regular e na especial em turnos diferentes.

O atendimento especializado passa a ser ofertado pelas salas de recurso multifuncionais no contraturno das aulas na classe regular. Esse serviço pode ser ofertado tanto na própria escola da matrícula quanto em outra que ofereça o atendimento especializado.

Segundo o Decreto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), consiste no "[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008c s/p).

Tenta-se, por meio desse decreto, eliminar o caráter substitutivo da educação especializada ao ensino comum. O AEE, de acordo com a legislação deve ser complementar ou suplementar ao ensino regular, uma vez que todos os alunos com necessidades educacionais especiais devem possuir matrículas duplas, uma em classe regular e outra em classe especial em todos os níveis da Educação Básica.

Esse tipo de política fez com que representantes de instituições de atendimento especializado, em especial as APAEs, se posicionassem contrários a essa "radicalização" da inclusão no ensino regular (GARCIA, 2008). Dessa forma, aparecem duas frentes divergentes de luta pela inclusão de pessoas com deficiência. De um lado, posicionam-se aqueles que são favoráveis à inclusão de todos em classes regulares, indistintamente da gravidade ou severidade da deficiência. Por outro, estão os defensores das instituições de atendimento especializado, que deve preparar o aluno para ser incluso posteriormente.

Trabalhos como de Mantoan (2001) e Figueiredo (2010) apresentam defesa à inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares. A escola para esses autores deve ser um espaço apto a lidar com todo tipo de diferença, deve servir de acolhimento e convívio de todos, como forma de aprendizagem, equiparação de igualdades e justiça social.

Em favor desse tipo de inclusão, Mantoan (2001, p. 2) sustenta que:

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação - e assim diz a Constituição!

Figueiredo (2010, p. 5) também argumenta que:

Transformar a escola significa criar as condições para que TODOS os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção do conhecimento no ambiente escolar e não nas características particulares dos alunos.

Essa "nova" concepção de escola, com atenção às diferenças, caracteriza o movimento mundial pela inclusão das pessoas com deficiência. Tanto as políticas nacionais e os documentos internacionais defendem a inclusão desses alunos em classes regulares como a melhor maneira de se promover aprendizagem deles.

No entanto, a ideia de "inclusão total" sofre certa resistência de profissionais, pais e alunos com deficiência que, de certa forma, acreditam no trabalho desempenhado nas instituições especializadas e, de forma alguma, querem ser forçados a incluir os estudantes em classes regulares. Eles defendem a posição de que os pais possam escolher entre a sala regular e a especial (MENDES, 2006).

Dessa forma, há divergências em relação a qual é a melhor forma para a criança aprender e se desenvolver. Dentre os argumentos contrários à "inclusão total", podemos identificar no destaque de Mendes (2006) que no caso de determinados tipos de deficiências mais severas ou com problemas sérios no comportamento, a sala comum pode ser mais segregadora do que as especiais.

[...] nem todos os professores e educadores do ensino regular estão dispostos a, ou mesmo são capazes de lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais, principalmente com os casos de menor incidência – mas de maior gravidade – que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio (MENDES, 2006, p. 396).

O argumento contrário à radicalização da inclusão em classes regulares sustenta-se mais fecundamente no fato de que a escola pública atual do Brasil não está em condições adequadas para suprir as necessidades de cada aluno. A

prestação do serviço especializado requer uma atenção muito maior ao aluno que possui deficiência severa, ao qual a escola regular não tem condições de oferecer.

Segundo Garcia (2008), de acordo com os dados de 2004, a APAE, juntamente com a Sociedade Pestalozzi, principais instituições especializadas na área da deficiência intelectual do país, detêm o maior número de matrículas de alunos com deficiência e prestam cerca de 300 mil serviços médicos e de assistência social em um único mês.

Com toda essa mobilização contrária à implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, a Secretaria da Educação Especial (SEESP) ligada ao MEC providenciou a elaboração do parecer 013/2009, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na Câmara da Educação Básica (CEB) em 03 de Junho de 2009 (BRASIL, 2009b). Nesse Parecer, havia em anexo um projeto de Resolução que buscava regulamentar as diretrizes operacionais do Decreto 6.571/2008.

O propósito da SEESP para que fosse publicada a Resolução n.º 4/2009 aprovada na Câmara da Educação Básica no dia 02 de Outubro de 2009 (BRASIL, 2009c) era para que regulamentasse "[...] o referido Decreto, de forma a evitar equívocos na implementação do AEE" (BRASIL, 2009c, p. 2).

Dessa forma, as diretrizes para a operacionalização do Decreto foram elaboradas para garantir que os sistemas de educação dos municípios ou de qualquer outro órgão que a eles se ligam, cumpram as exigências e a ampliação das vagas na rede regular de ensino, visto que a partir de 2010 o repasse de recursos pelo FUNDEB seria proporcional ao número de matrículas levantado pelo censo escolar de 2009 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Constam ainda no Parecer as prioridades a serem garantidas, como:

- A obrigatoriedade da matrícula das pessoas com deficiência em escola comum do ensino regular e a garantia da oferta do AEE;
- A função suplementar ou complementar do AEE, tanto nas escolas regulares como nas especializadas;
- A definição dos espaços e o turno em que devem ocorrer o AEE;
- A garantia da matrícula concomitante na escola comum e no AEE, contabilizada duplamente pelo FUNDEB;

- As orientações para que haja planejamento no AEE e a definição das competências do professor especialista;
- A inclusão do AEE na definição dos projetos pedagógicos das escolas regulares;
- O tipo de formação do professor adequada para atuar na Educação Especial e no AEE (BRASIL, 2009b).

O AEE regulamentado pelo Decreto n.º 6.571/2008 aparece no cenário das políticas educacionais brasileira como um marco legal para a implantação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Como resposta à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil passou a adotar uma política que prioriza a inclusão de todos os alunos com deficiência nas classes regulares.

Esse Decreto, no entanto, manteve-se em vigência até sua revogação no dia 17 de novembro de 2011. Nessa ocasião aconteceu o primeiro grande ato da presidente Dilma Rousseff no que tange aos direitos das pessoas com deficiência. Em uma cerimônia realizada no Palácio do Planalto, foram assinados o Decreto Presidencial n.º 7.611/2011, que regulamenta o AEE (BRASIL, 2011a), e o Decreto Presidencial n.º 7.612/2011, o qual institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, denominado “Plano Viver sem Limites” (BRASIL, 2011b).

“Viver sem Limites” é um plano nacional que visa promover os direitos da pessoa com deficiência, no acesso à educação, na acessibilidade arquitetônica, na proteção social e na saúde.

O Decreto 6.711/11 foi assinado com vistas a consolidar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como o Decreto 6.571/08 que tratava acerca da Educação Especial e do AEE.

Os pontos a serem destacados desse Decreto são em relação ao AEE, que ainda tem a finalidade de suplementação e complementação ao ensino regular. Também se manteve o direito do aluno com deficiência à matrícula dupla financiada pelo FUNDEB. É assegurada ao aluno a matrícula em classes regulares, a qual não pode ser negada por justificativas da deficiência.

Com esse Decreto, o Estado tem o dever, com base no princípio da igualdade de oportunidades, de garantir um sistema de educação inclusivo em todos os níveis,

bem como o direito a "[...] não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência" (BRASIL, 2011a s/p).

O grande ponto polêmico que podemos enfatizar nesse Decreto, embora ele assegure a matrícula dos alunos em classes regulares, é a não obrigatoriedade da matrícula das pessoas com deficiência em classes regulares. Dessa forma o Decreto se opõe ao Parecer 013/2009 e a Resolução 04/2009 que orientavam os sistemas educacionais a matricular os alunos com deficiência em classes regulares.

Segundo o artigo 1º, inciso VII do Decreto 7.611/2011, a educação especial será ofertada "[...] **preferencialmente** na rede regular de ensino [...]" (BRASIL, 2011a s/p grifo nosso). O termo "preferencialmente", que também pode ser encontrado no inciso III do artigo 208º da Constituição Federal, possibilita que a educação especial, também possa ser ofertada, exclusivamente, por instituições especializadas privadas, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, como no caso das APAEs e dos Institutos Pestalozzi.

O Decreto ainda prevê no inciso VIII do artigo 1º o "[...] apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial" (BRASIL, 2011a s/p). Por meio desse Decreto, o artigo 14º do Decreto n.º 6.253/2007 passou a ter a seguinte redação:

[...] Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.
§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011a s/p).

Como podemos observar nesse trecho da legislação, o FUNDEB custeará as matrículas efetivadas em instituições especializadas de atendimento às pessoas com deficiência, fato este que desagrada o movimento pela "inclusão total", o qual defende o atendimento especializado não como o único meio de educação dos alunos com deficiência. O AEE, assim como aparece no Parecer 013/2009, não é para ser substitutivo ao ensino regular, mas exclusivamente complementar ou suplementar no contraturno da escola comum.

Apesar da assinatura do Decreto 6.711/2011 ter sido favorável às APAEs e às demais instituições especializadas, o embate entre as duas frentes defensoras da educação inclusiva não terminou. A discussão a partir desse momento fica centrada na elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorará entre os anos de 2011 e 2020.

Por meio desse plano, quando aprovado por lei, são passados a definir os objetivos, prioridades e metas a serem cumpridas até o prazo de 2020. Dessa forma, o MEC realizou em Brasília entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010 a Conferência Nacional de Educação (CONAE) para levantar propostas que iriam compor o PNE.

No texto final da conferência, resultante da plenária final e de outras inúmeras realizadas anteriormente pelo país, são apresentadas propostas que visam, sobretudo, à inclusão e à permanência dos alunos com necessidades especiais nas classes regulares de ensino. Quanto ao AEE, a proposta apresentada no Eixo VI da conferência foi:

Expandir e fortalecer o atendimento educacional especializado, que deve ser realizado no contraturno, disponibilizando acesso ao currículo e proporcionando independência para a realização de tarefas e a construção da autonomia. **Esse serviço diferencia-se da atividade de sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização.** (CONAE, 2010, p. 133 grifo nosso).

A proposta apresentada na CONAE tem por finalidade que o AEE não seja, em nenhuma situação, exclusivo na escolarização do aluno com deficiência, mas como um meio de remoção de barreiras, de tornar o aluno independente e autônomo, sendo ofertado no contraturno das aulas do ensino regular.

Após a realização da CONAE, o governo elaborou um Projeto de Lei (PL) encaminhado para apreciação na Câmara dos Deputados e registrado como PL n.º 8.035/2010 que aprova o Plano Nacional de Educação, decênio 2011/2020 e dá outras providências.

O texto original encaminhado ao Congresso Nacional e aprovado pela Câmara dos Deputados traz como a meta quatro, a ser cumprida até 2020, a seguinte redação:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (BRASIL, 2011c, p. 28).

A meta visava matricular "todos" os alunos com deficiência na rede regular de ensino e, por essa razão, a pressão por parte das instituições especializadas aumentou para que a redação do projeto, em tramitação no Senado, fosse alterada.

Em 2012, quando foi encaminhado ao Senado como Projeto de Lei da Câmara (PLC) n.º 103/2012, o PNE passou por estudo e aprovação das Comissões Permanente do Senado, as quais realizaram inúmeras audiências públicas e debates acerca das prioridades da educação para o decênio 2011/2020.

As discussões e os debates em torno da meta quatro para a educação especial situaram-se entre as mais polêmicas no Senado e, por conseguinte, com bastante divergência entre opiniões e propostas de emendas pelos senadores. Os embates mais significativos deram-se nos pareceres, com substitutivos para o projeto, emitidos pela Comissão de Assuntos Econômicos (CAE) e pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ).

Na CAE, o parecer relatado pelo Senador José Pimentel, Partido dos Trabalhadores do estado do Ceará (PT-CE), em 9 de maio de 2013, posicionou-se favorável à redação original da meta quatro, que prevê a matrícula das pessoas com deficiência exclusivamente em classes regulares. O parecer ainda previa, na estratégia 4.1, o repasse de recursos às instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos até o ano de 2016, fator esse que poderia encerrar as atividades das APAEs e demais instituições especializadas (BRASIL, 2013a).

Por outro lado, o parecer relatado pelo Senador Vital do Rêgo Filho do Partido Movimento Democrático Brasileiro do estado do Paraíba (PMDB-PB) aprovado em 2013 pela CCJ, propõe incluir na redação da meta quatro a possibilidade da matrícula exclusiva em instituições especializadas. Esse parecer, contrariamente ao aprovado pela CAE, não só modifica a redação original da meta, como retira do texto o item da estratégia 4.1, que impediria o repasse, pelo poder público, de investimento às instituições comunitárias após 2016.

Segundo o parecer da CCJ, há de se considerar

[...] o sucesso escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação está

intimamente ligado às ações de suporte promovidas pelo atendimento educacional especializado, em que as instituições especializadas, como as APAES e muitas outras, destacam-se pela excelência construída ao longo das décadas anteriores, marcadas pelo descaso do poder público para com esse segmento (BRASIL, 2013a, p. 81-2).

O parecer também argumenta:

Sugerimos [...] que a redação da estratégia 4.7 passe a ser a seguinte: "garantir a oferta de educação inclusiva, promovendo a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado". Essa redação explicita que o dever do Estado é com a oferta da educação inclusiva, cabendo aos pais definir o que consideram mais adequado aos seus filhos, e elimina o limite de faixa etária de 0 a 17 anos no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2013a p. 82).

Essa proposta visa retirar qualquer hipótese de implantar a inclusão radical nas classes regulares de ensino. O parecer prevê a opção dos pais de escolherem o tipo de matrícula que condiz com a necessidade da criança, seja em classe especial ou regular, garantida pelo poder público.

O parecer da Comissão de Educação, Cultura e Esportes (CE), relatado pelo Senador Álvaro Dias, Partido da Social Democracia Brasileira do estado do Paraná (PSDB-PR), no que tange à meta quatro do PNE, também foi favorável e de acordo com o parecer da CCJ. A redação substitutiva, aprovada pela comissão, visa pela manutenção das escolas especializadas, sob o argumento de que uma escola não pode excluir outra (BRASIL, 2013a).

Assim, com a maioria dos votos no Senado, o texto original da meta quatro do PNE foi modificado para adequar aos pareceres aprovados pela CCJ e CE, assegurando a manutenção das instituições especializadas pelo poder público e a efetivação de matrículas exclusivas.

Por esse impasse e pela manutenção das APAEs, o texto da meta quatro, assim como todo o PNE, foi votado e aprovado no dia 17 de dezembro de 2013 pelo Senado, apresentando a seguinte redação:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, nos termos do artigo

208, inciso III, da Constituição Federal, e do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2013b, p. 10).

Dessa forma, depois de mais de um ano de discussões, o Senado aprovou o PLC n.º 103/2012 com um substitutivo que seguirá novamente para apreciação na Câmara dos Deputados e, caso não haja alterações no texto, seguirá para sanção da Presidente da República.

Como podemos observar no texto da meta quatro, a inclusão do termo "preferencialmente", possibilita as APAEs e outras instituições especializadas a efetivação de matrículas para a escolarização de crianças com deficiência intelectual. Assim, garante que a União preste apoio financeiro às instituições especializadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Até o momento, o texto apresentado, não é definitivo ou inalterável, visto que ainda espera pela aprovação na Câmara e pela sanção da presidente. Por isso, ainda muitas discussões devem acontecer nos trâmites do projeto de lei.

Muito se discute e defende-se, por meio dos documentos oficiais, a garantia do direito de inclusão das pessoas com deficiência. Para que essas políticas sejam implementadas, o discurso soa para ações que promovam a remoção de barreiras, o acesso ao ensino regular e às adaptações necessárias, tais como, no currículo, nos materiais e nos recursos didáticos.

As declarações e convenções elaboradas pela ONU e UNESCO, as quais foram assumidas como referências pelo Brasil, buscam garantir os mesmos direitos já adquiridos pela humanidade às pessoas com deficiência. Defende-se em todos os documentos o acolhimento pela escola desse público-alvo da educação especial, como fator de combate às injustiças sociais e à segregação.

Aprender a viver juntos, um dos pilares para a educação do século XXI, é tomado como um alicerce para a promoção da educação especial. A escola deve servir de acolhimento para todas as diferenças existentes na sociedade, sejam elas causadas por alguma deficiência, por etnias, raças, credo, sexualidade. Esse é o discurso dominante que pode ser observado em toda exposição apresentada nesse capítulo.

A educação especial caminha vagarosamente nessa direção: da aceitação das diferenças como forma fundamental de acabar com a injustiça social. A escola,

ao incorporar pouco a pouco esse discurso, vai chegando mais próxima do ideal de inclusão defendido pelos documentos internacionais e nacionais.

No entanto, pouco pudemos identificar, em todos os documentos analisados, a garantia do direito, pela pessoa com deficiência, do acesso ao conhecimento científico. Fala-se muito em um desenvolvimento baseado na convivência com os outros, mas a interação por si só é capaz de promover o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência?

Outro aspecto que podemos destacar no processo de inclusão defendido pelo governo, está na adaptação do currículo escolar. Sabemos de sua necessidade, mas que critérios utilizar para essa adaptação de modo a garantir a manutenção do que é nuclear na formação dos estudantes? Como assegurar que adaptação não signifique a “facilitação” da aprendizagem a ponto de torná-la sem qualquer impacto na formação dos alunos? A inclusão em salas regulares, não estaria com isso priorizando o acolhimento social em detrimento da aprendizagem do conceito em sua complexidade? O que é priorizado nos momentos em que os estudantes compartilham o mesmo espaço de formação: a aprendizagem dos conceitos científicos ou a interação entre os alunos? Que tipo de desenvolvimento é propiciado aos estudantes com necessidades especiais no ensino regular?

Esse universo de questionamentos nos remetem à reflexão em torno da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento psíquico. Na compreensão desses processos e na relação entre eles podemos encontrar elementos que nos ajudem a analisar as condições de desenvolvimento propiciadas pela escola aos estudantes de modo geral e para aqueles com necessidades especiais de modo particular.

Buscaremos esses elementos nas teorias de Vigotski e Leontiev, principalmente no que se refere à importância da aprendizagem do conceito científico, bem como o papel da interação social, da atividade humana para o desenvolvimento dos sujeitos.

3. ESCOLARIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: O PAPEL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA APRENDIZAGEM CONCEITUAL

Nosso objetivo com este capítulo consiste em destacar os aspectos fundamentais encontrados na Teoria Histórico-Cultural, que nos servirão de suporte para a compreensão das condições de aprendizagem de alunos com deficiência visual.

As produções científicas de Vigotski e Leontiev, que deram origem à Teoria Histórico-Cultural, originaram-se de pesquisas com o intuito de compreender o processo de desenvolvimento do pensamento humano.

A preocupação de Vigotski com a relação existente entre o pensamento e a linguagem o levou à realização de diversas investigações experimentais, que buscaram analisar a influência exercida pelo significado da palavra e pela formação de conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento.

A partir da produção científica de Vigotski acerca da relação entre a linguagem e o pensamento, Leontiev elaborou a teoria da atividade, buscando evidenciar que o desenvolvimento humano ocorre mediante um processo ativo do sujeito com o mundo. Para a teoria de Leontiev, a atividade tem um caráter central no desenvolvimento humano e pode apresentar maior impacto no desenvolvimento do sujeito, dependendo do lugar por ele ocupado nas relações sociais.

Apresentaremos neste capítulo, elementos gerais capazes de contribuir para o entendimento da relação entre aprendizagem e desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, de todos os grupos sociais, étnicos, raciais, religiosos, pessoas com ou sem necessidades educacionais especiais. Isto é, não se tratará, neste momento, das contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o entendimento do processo de desenvolvimento específico do sujeito com deficiência visual, esse assunto será abordado no capítulo subsequente.

3.1 O processo de aprendizagem de conceitos científicos e sua importância para o desenvolvimento

3.1.1 A conscientização dos conceitos na idade escolar

A questão da conscientização dos conceitos científicos pela criança escolar é uma discussão essencial para o desenvolvimento da concepção Vigotskiana de desenvolvimento mental. Os esforços empreendidos por Vigotsky (2009) na explanação dessa temática, sobretudo no que se refere aos seus estudos sobre a "velha psicologia" e a teoria de Piaget, foram decisivos para confirmação da importância da aprendizagem conceitual por parte dos alunos em idade escolar.

Vigotsky (2009) procurou esclarecer as principais diferenças existentes entre os conceitos científicos e espontâneos, uma vez que, em seus experimentos, constatou que as vias do desenvolvimento dos conceitos científicos não coincidem com o percurso do desenvolvimento dos conceitos espontâneos.

O autor defende uma nova concepção acerca dos conceitos científicos e espontâneos, a qual defende que há unidade e não identidade entre os conceitos. Mostrou em que consistem suas diferenças e suas contribuições para o desenvolvimento mental da criança.

Vigotski procurou encontrar nessa temática subsídios teóricos para explicar o processo de desenvolvimento mental das crianças. Sua teoria foi além das duas concepções até então reconhecidas, que versavam acerca do desenvolvimento dos conceitos científicos e não-científicos na idade pré-escolar e escolar: a "velha psicologia" e a teoria de Piaget.

A primeira, segundo Vigotsky (2009), nega a existência de uma história interna de desenvolvimento na mente da criança. Para essa concepção os conceitos científicos são adquiridos prontos e podem ser assimilados mediante a compreensão do significado de uma palavra.

De acordo com essa concepção, a criança toma de empréstimo do mundo dos adultos o conceito científico que está pronto. A aquisição do conceito se dá por meio de uma via puramente mecânica de fora para dentro, não obedece a um processo interno de desenvolvimento da criança.

Em termos teóricos, segundo Vigotsky (2009), a aprendizagem dos conceitos científicos não é o mesmo processo de memorização mecânica de informações ou significados de palavras. O processo de apropriação dos conceitos científicos é uma atividade complexa do pensamento que só pode ser realizada quando o desenvolvimento mental já tiver atingido os níveis mais elevados.

Quando a criança aprende, por exemplo, o significado da palavra “gato”, segundo Vigotsky (2009), ela já estabelece uma relação de generalização com o conceito, mas está apenas no início do desenvolvimento. Mais adiante, a criança aprende uma palavra de uma generalização mais elevada, como “animal”. Desse modo, esse processo se complexifica a cada novo conceito aprendido e, assim, se aproxima cada vez mais da tomada de consciência da generalização presente na palavra.

Nesse sentido, a aprendizagem dos conceitos científicos só será possível quando a criança tiver desenvolvido a memória lógica, o pensamento abstrato e a atenção arbitrária. Por esse motivo, a aprendizagem conceitual não se dá de forma pronta e mecânica. No entanto, não se trata de ter antes desenvolvido essas funções psíquicas para depois aprender, é justamente no processo de aprendizagem desses conceitos que estão a potencialidade desse desenvolvimento. Nesse processo, as funções elementares vão se alterando, mudando de qualidade.

Vigotsky (2000) critica essa concepção, oriunda da psicologia tradicional, de não considerar as diferenças existentes entre a estrutura elementar e superior do pensamento. Não há relação, nessa teoria, entre o desenvolvimento mental e a aprendizagem dos conceitos científicos.

Em relação à segunda concepção, os conceitos científicos em nada diferem da via do desenvolvimento dos conceitos espontâneos, ambos se equivalem e são adquiridos pela experiência. "Desse ponto de vista, o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos simplesmente repete, nos traços essenciais, o curso do desenvolvimento dos conceitos espontâneos" (VIGOTSKY, 2009, p. 252-3).

Piaget foi um dos responsáveis pela formulação dessa concepção, sobretudo em seus estudos acerca dos conceitos espontâneos e não-espontâneos adquiridos pela criança na idade escolar. Segundo Vigotsky (2009), uma das principais teses defendidas por esse autor foi a ideia segundo a qual a criança em idade escolar não tem consciência acerca dos conceitos por ela empregados.

Em contraposição a essa concepção, Vigotsky (2009) sustenta em sua teoria, em princípios gerais, que a idade escolar da criança é o momento central da transição dos processos psicológicos inferiores para os superiores.

Segundo Vygotski (2000), as funções psíquicas são constituídas por níveis distintos. A criança substitui o emprego da memória mecânica pela memória lógica, da atenção involuntária pela atenção voluntária, da imaginação reprodutora pela imaginação criadora, do pensamento figurativo pelo pensamento em conceitos, por último, da vontade impulsiva pela vontade previsora.

O desenvolvimento não ocorre de forma natural, como algo próprio do amadurecimento biológico, mas sim no próprio processo de relação social por trás das funções psicológicas superiores. Todas elas são relações interiorizadas por intermédio do social, são fundamentos da estrutura social da personalidade.

O desenvolvimento da atenção arbitrária⁵ e da memória lógica, como funções superiores do pensamento, de acordo com Vigotsky (2009), ocorre nas crianças mediante a aprendizagem e a tomada de consciência dos conceitos científicos. Isso nos permite inferir que, embora o emprego, na prática, dos conceitos espontâneos e científicos sejam semelhantes, distinguem-se fundamentalmente em seus processos de aquisição, diferentemente do que está presente na concepção piagetiana.

O olhar de Piaget para o processo de desenvolvimento dos conceitos infantis foi direcionado para as atividades cotidianas. Ele observou como a criança empregava os conceitos espontâneos empiricamente, sem ter consciência do real sentido desses conceitos.

Para a apropriação dos conceitos espontâneos, não é necessário que a criança desenvolva um pensamento arbitrário e lógico. A aprendizagem desses ocorre pelas relações empíricas estabelecidas entre a criança, o objeto e/ou adulto, que permite o emprego espontâneo de um conceito não-conscientizado. Essa forma de ela lidar com os conceitos é suficiente para a comunicação com outras crianças e com os adultos. Como afirma Sforni (2004, p. 78):

[...] a criança faz uso dos conceitos, mas não consegue explicar as razões do seu uso. Por exemplo, quando a criança pequena utiliza a palavra “pai”, mesmo que a use em contextos adequados, não tem

⁵ O termo atenção arbitrária é empregado na obra "A construção do pensamento e Linguagem" (VIGOTSKI, 2009) e "Psicologia Pedagógica" (VIGOTSKI, 2001). Para nosso entendimento, significa o mesmo que atenção voluntária conforme exposto em "El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores" (VIGOTSKY, 2000).

consciência de que a mesma representa uma determinada relação de parentesco. O uso que faz do termo está vinculado à pessoa, ao objeto, à coisa em si e não propriamente ao conceito.

De acordo com Vigotsky (2009), Piaget sustenta a ideia de que a criança, até o término da idade escolar (12 anos), é incapaz de tomar consciência de um conceito não-espontâneo. Dessa forma, todo o desenvolvimento psíquico da criança é formado pelos conceitos espontâneos. Os alunos conseguem aplicar e ter consciência deles na prática, mas não conseguem usá-los de forma intencional, arbitrária em outros contextos.

Em termos funcionais, essa falta de consciência do próprio pensamento se manifesta em um fato fundamental, que caracteriza a lógica do pensamento infantil: a criança descobre a capacidade para toda uma série de operações lógicas quando estas surgem do fluxo espontâneo do seu próprio pensamento, mas é incapaz de executar operações absolutamente análogas quando se exige que elas sejam executadas não de maneira espontânea, mas arbitrária e intencional (VIGOTSKY, 2009, p. 273).

Para esclarecer essa perspectiva, podemos nos remeter ao exemplo citado por Vigotsky (2009), mas empregado por Piaget em suas análises acerca do significado, para a criança, do termo "porque". Nesse experimento, perguntou-se a crianças, entre sete e oito anos, qual é o significado da "[...] palavra 'porque' na seguinte frase: 'Não vou amanhã à escola porque estou doente'" (VIGOTSKY, 2009, p. 272).

Em resposta, a maioria das crianças afirmou: "'Isto significa que ele estava doente'. [...] 'Isto significa que ele não irá à escola'" (VIGOTSKY, 2009, p. 272-3). Como podemos observar, as crianças não possuem consciência acerca do significado da palavra "porque", no entanto, operam espontaneamente com seu significado.

A incapacidade de a criança tomar consciência do próprio pensamento e do estabelecimento de vínculos lógicos persiste até o término da idade escolar. Vigotsky (2009) aponta na teoria de Piaget os fatores relacionados à incapacidade da tomada de consciência pela criança: em primeira instância, no egocentrismo infantil, existente entre sete e oito anos e, em seguida, as transferências dessa dificuldade no plano verbal, no qual se manifesta na inconsciência causada pela consequência do período egocêntrico.

Para elucidar a não-consciência do pensamento infantil, Vigotsky (2009), apresenta outro exemplo utilizado por Piaget. "Perguntaram a algumas crianças como se devia completar a frase: 'Esse homem caiu da bicicleta porque...' " (VIGOTSKY, 2009, p. 273). Elas responderam: "'Ele caiu da sua bicicleta porque caiu e porque ficou muito machucado'; ou: 'O homem caiu da bicicleta porque estava doente, e por isso foi recolhido na rua'; ou: 'Porque ele quebrou o braço, porque ele quebrou a perna'" (VIGOTSKY, 2009, p. 273).

Na consideração do autor em relação aos dois exemplos citados, destacamos a seguinte afirmação:

Vemos que crianças dessa idade não têm capacidade para um estabelecimento intencional e arbitrário do vínculo causal, ao passo que, na linguagem espontânea e arbitrária, usam o "porque" de modo plenamente correto, consciente e proposital, de sorte que ela não é capaz de tomar consciência de que a frase citada acima significa a causa da falta à escola e não a falta ou a doença tomadas em separado, embora a criança evidentemente compreenda o que significa essa frase. A criança compreende as causas e as relações mais simples, porém não tem consciência dessa compreensão. Espontaneamente, ela usa de maneira correta a conjunção "porque", mas não consegue aplicá-la de modo intencional e arbitrário. Desse modo, por via puramente empírica se estabelece a dependência interna ou o vínculo entre esses dois fenômenos do pensamento infantil, a não-consciência de tal vínculo e a não-arbitrariedade, a compreensão inconsciente e a aplicação espontânea (VIGOTSKY, 2009, p. 273-4).

A não-consciência dos conceitos na criança em idade escolar, segundo a teoria de Piaget, ocorre por conta de resíduos que restam do egocentrismo, aos quais, mesmo com vistas a desaparecer, mantém certa influência sobre o pensamento verbal (VIGOTSKY, 2009).

Nesse sentido, podemos efetuar a seguinte questão: Para Vigotski, está correta essa concepção? Trata-se de uma questão de egocentrismo? Vigotsky (2009) considera que Piaget somente esclarece o caminho pelo qual se dá a não-consciência dos conceitos, mas não explica qual é o caminho percorrido para a tomada de consciência pela criança. Esse fator abre margem para outra questão a ser respondida: como é concebido o caminho percorrido pela criança para a aquisição da consciência de seus conceitos?

Na concepção de Piaget, segundo Vigotsky (2009), a tomada de consciência ocorre por via do deslocamento do residual do egocentrismo para o pensamento

verbal, social e amadurecido. Isto é, não se origina como um passo a mais no desenvolvimento por intermédio dos conceitos não-conscientizados, apenas "[...] a criança lança fora e abandona o modo anterior de pensar porque este dá lugar a um novo" (VIGOTSKY, 2009, p. 282).

Nessa perspectiva, a explicação de Piaget dedica-se a esclarecer, portanto, os conceitos não-conscientizados, os quais são condicionados pela natureza do pensamento infantil.

Dessa forma, na concepção de Vigotsky (2009), a explicação de Piaget está equivocada em dois sentidos: primeiramente na ausência da conscientização dos conceitos, concebidos pelo pensamento egocêntrico; em segundo, pela tomada de consciência que ocorre com a socialização e desaparecimento dos resquícios do egocentrismo.

Sobre essa discussão, podemos destacar a seguinte afirmação de Vigotsky (2009, p. 282):

Agora podemos examinar em conjunto esses dois problemas intimamente interligados: a não-conscientização inicial dos conceitos e a sua subsequente tomada de consciência, que aparecem igualmente inconsistentes na solução de Piaget tanto em termos teóricos quanto práticos. Explicar a ausência de consciência dos conceitos e a impossibilidade do seu uso arbitrário, argumentando que a criança dessa idade é incapaz de tomada de consciência, é egocêntrica, já é impossível pelo simples fato de ser precisamente nesta idade que se projetam ao centro do desenvolvimento as funções psicológicas superiores, que têm como traços fundamentais e distintivos precisamente a intelectualização e a assimilação, ou melhor, a tomada de consciência e a arbitrariedade.

Para Nébias (1998) a concepção piagetiana acerca da não-consciência dos conceitos na idade escolar está equivocada porque, em sua análise, apenas considera os conceitos espontâneos aprendidos no cotidiano das crianças. "[...] nas experiências cotidianas, as crianças centra-se nos objetos e não tem consciência de seus conceitos [...]" (NÉBIAS, 1998 s/p).

É importante frisar que para Vigotsky (2009), é justamente na idade escolar que ocorre na criança a transição das funções inferiores da atenção e da memória para as funções superiores, que podemos destacar como a memória lógica e a atenção arbitrária⁶.

⁶Vigotski não cita precisamente quais são as funções psíquicas superiores. Há somente trechos em suas obras que nos faz entender que considera como FPS a memória lógica, a atenção arbitrária,

A intelectualização e assimilação das funções são faces do mesmo processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores, uma vez que a dominação de uma função ocorre na medida em que ela se intelectualiza. Desse modo, a arbitrariedade, empregada na realização de uma determinada atividade de alguma função, certamente será a reversão de sua tomada de consciência. Assim, "Dizer que a memória se intelectualiza na idade escolar é exatamente o mesmo que dizer que surge a atenção arbitrária; dizer que a atenção [...] se torna arbitrária é o mesmo que dizer, [...] que ela depende cada vez mais dos pensamentos, [...]" (VIGOTSKY, 2009, p. 283).

Para melhor entendimento do processo de intelectualização e tomada de consciência, Vygotski (2000) destaca o conceito de Funções Psíquicas Superiores, que, como objeto de seus estudos, abarcam dois grupos de fenômenos: "[...] os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento [...]" (VYGOTSKI, 2000, p. 29)⁷ e "[...] os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais [...]" (VIGOTSKY, 2000, p. 29)⁸.

À primeira vista, esses dois grupos parecem completamente heterogêneos, são dois fatores fundamentais, canais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. No entanto, embora sejam interligados, não se fundem.

Pertencente ao primeiro grupo citado acima, Vygotski (2000) situa: a escrita, a linguagem, o desenho e o cálculo. Dentro do segundo grupo, encontram-se: a "[...] atenção voluntária, memória lógica, formação de conceito, etc." (VYGOTSKI, 2000, p. 29)⁹.

Nessa perspectiva, tanto um quanto o outro grupo constituem aquilo que Vygotski (2000) denomina como processo de formação das funções psíquicas superiores. Por isso, o desenvolvimento de tais funções não ocorre dissociado da tomada de consciência da aprendizagem conceitual e da interiorização da linguagem, o desenho e o cálculo.

A defesa da vinculação entre os dois grupos - os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento e os processos de

imaginação criadora e etc. Informações retiradas do texto: DELARI JR. A. **Quais são as funções psíquicas superiores?** Anotações para estudos posteriores. Mimeo. Umuarama, 2011. 6 p. Disponível em: <<http://www.vygotski.net/fps.pdf>>. Acesso em 05 de Junho de 2013.

⁷ "[...] procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento [...]" (VIGOTSKY, 2000 p. 29).

⁸ "[...] los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales [...]" (VIGOTSKY, 2000 p. 29).

⁹ "[...] atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc" (VIGOTSKY, 2000 p. 29).

desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais – parte da compreensão de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é dependente das leis sociais objetivas e acontece por meio do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Isto é, o desenvolvimento humano não consiste em produto puramente da maturação biológica (MARTINS, 2006).

Com base nos pressupostos do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, Vigotsky (2009) não concorda com as inferências feitas por Piaget acerca da não-conscientização dos conceitos na idade escolar, uma vez que

[...] no campo da atenção e da memória o aluno escolar não só descobre a capacidade para a tomada de consciência e a arbitrariedade, mas também que o desenvolvimento dessa capacidade é o que constitui o conteúdo principal de toda a idade escolar. Já por esse simples fato é impossível atribuir a não-consciência e a não-arbitrariedade nos conceitos do aluno escolar à incapacidade geral do seu pensamento para a tomada de consciência e a assimilação, isto é, ao egocentrismo (VIGOTSKY, 2009, p. 283).

Vigotsky (2009) não se contrapõe a Piaget no que se refere à falta de consciência da criança escolar sobre os conceitos, mas sim, ao fato de ele colocar como o principal fator da não-consciência dos conceitos a incapacidade do pensamento infantil, decorrente de um residual de egocentrismo. Para Vigotsky (2009), é o desenvolvimento da capacidade de tomada de consciência pela criança que é o conteúdo fundamental na idade escolar.

Como Vigotsky (2009) explica o processo de tomada de consciência na idade escolar?

Com essa problemática, Vigotsky (2009) depara-se com a necessidade de examinar as leis básicas do desenvolvimento psicológico na infância. Para isso, destacou um princípio fundamental para elucidar essa questão: o desenvolvimento da consciência como uma unidade, como um sistema interfuncional.

O desenvolvimento da consciência não pode ser compreendido como uma somatória do desenvolvimento e aperfeiçoamento de funções particulares. Mas como um todo, uma vez que “[...] nenhuma delas, isoladamente, se revela apta e suficiente à representação subjetiva do objeto, isto é, à estruturação da consciência” (MARTINS, 2012, p. 02). Trata-se de um desenvolvimento integral que muda de uma estrutura a outra, envolvendo o desenvolvimento de funções como a atenção, a

memória, a percepção e a assimilação, as quais, quando estão em atividade, são envolvidas simultaneamente.

A velha psicologia, de acordo com Vigotsky (2009), já reconhecia o postulado de que as funções são interligadas. No entanto, ela não teve como objeto de seus estudos o estabelecimento de vínculos funcionais e suas mudanças.

Para a nova psicologia, a mudança dos vínculos e relações interfuncionais se torna questão central de todas as investigações, e sem a solução desse problema não se pode adotar nada no campo das mudanças dessa ou daquela função particular. É essa concepção da mudança da estrutura da consciência no processo de desenvolvimento que devemos incorporar à explicação do problema de nosso interesse: por que, na idade escolar, a atenção e a memória passam a ser conscientizadas e arbitrárias. A lei geral do desenvolvimento consiste em que a tomada de consciência e a assimilação não são inerentes apenas à fase superior de desenvolvimento de alguma função. Elas surgem mais tarde. Devem ser necessariamente antecedidas do estágio de funcionamento não conscientizado e não arbitrário desse tipo de atividade da consciência. Para tomar consciência é necessário que haja o que deve ser conscientizado. Para assimilar, é necessário dispor daquilo que deve ser subordinado à nossa vontade (VIGOTSKY, 2009, p. 286).

Diferentemente da velha psicologia, a Teoria Histórico-Cultural colocou no centro de seus estudos as mudanças de estruturas da consciência no processo de desenvolvimento. Dessa forma, ao compreender como ocorrem essas mudanças estruturais, procura encontrar respostas capazes de justificar como, na idade escolar, a memória lógica e a atenção arbitrária são conscientizadas pela criança.

Cabe ressaltar que para a criança tomar consciência, é necessário passar por um estágio não-conscientizado, ao qual ela não opera com um pensamento arbitrário. Vigotsky (2009) aponta o primeiro estágio no desenvolvimento da consciência na infância, o qual tem aspecto central a "não-diferencialidade" de funções particulares. Esse estágio é seguido por outros dois: a tenra infância e a idade escolar.

Nesse primeiro, é colocada no centro do desenvolvimento a percepção, que determina as relações interfuncionais e o desenvolvimento da consciência na idade pré-escolar.

Em relação ao outro estágio, centra-se no desenvolvimento da memória que, juntamente com a percepção mais amadurecida, no início da idade escolar, constitui uma premissa básica do desenvolvimento psíquico até o término dessa idade.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre mediante mudanças de estruturas no pensamento. De acordo com Vigotsky (2009), elas decorrem do processo de tomada de consciência dos conceitos científicos. A criança em idade escolar, ao tomar consciência de um conceito, além de desenvolver o pensamento arbitrário, consegue aplicá-lo em diferentes contextos. Isto é, consegue realizar atividades em nível de generalização.

Vigotsky (2009) explica que a tomada de consciência sobre um conceito científico significa o mesmo que generalização. Também, cabe salientar, que a generalização de um conceito significa a formação de um conceito superior. Isto é, o conceito, para ser científico, deve se encontrar dentro de um sistema hierárquico, em que os conceitos são subordinados a outros de níveis de generalização mais elevados.

A generalização de um conceito para a criança significa que ela incorporou a um conceito mais genérico outros particulares. Suponhamos que a criança conheça a palavra "gato" e a palavra "animal", mas, até certo momento, em sua consciência, os dois significados não são diferentes qualitativamente, visto que para ela seu animal de estimação poderia ser reconhecido como "gato" ou "animal". A generalização acontece, ou seja, a tomada de consciência ocorre quando o conceito de "gato" passa a ser subordinado ao de "animal". Dessa forma, não é somente o seu "gato" que é "animal", mas todos os outros, como cães, papagaio, vaca, boi e etc. Dessa forma, modifica-se completamente a relação entre os conceitos de "gato" e "animal".

Por outro lado, os conceitos espontâneos não são conscientizados, eles são adquiridos sem essa sistematicidade e não necessitam do emprego da atenção arbitrária e da memória lógica. São adquiridos empiricamente nas atividades cotidianas sem, necessariamente, serem subordinados a outros conceitos.

O processo de tomada de consciência de um conceito científico, é construído sempre em relação de subordinação de sobreposição e subordinação de conceitos interligados. A cada conceito situado em um nível de generalização superior adquirido por uma criança, mais elevada se torna a estrutura de seu pensamento.

O conceito científico, portanto, não pode ser tomado isoladamente, dissociado de uma sistematicidade. A tomada de consciência, que também significa generalização, permite à criança o estabelecimento de vínculos e relações entre os conceitos superiores e inferiores, entre o geral e o particular.

O processo de tomada de consciência pela criança, em idade escolar, acontece na generalização de conceitos. Na medida em que a criança consegue subordinar um conceito particular a outro mais geral, seu pensamento consegue operar com os conceitos dentro de um sistema hierárquico. Os vínculos entre diferentes graus de generalidade começam a ser estabelecidos e a capacidade da criança de aplicar os conceitos em diferentes contextos aumenta.

Quanto maior o nível de generalização de um conceito, mais elevada se encontram as estruturas mentais da criança. Essa relação entre a aprendizagem dos conceitos científicos e o desenvolvimento será discutida em seguida.

3.1.2 Impacto da aprendizagem conceitual no desenvolvimento mental

Um dos principais problemas da investigação de Vigotski foi a relação existente entre o desenvolvimento e a aprendizagem, possibilitando identificar a importância decisiva do ensino, por parte da escola, dos conceitos científicos para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da formação de estruturas mentais cada vez mais complexas.

Diante de todo o estudo acerca dos conceitos apresentado até o momento, começaremos a tratar do problema da aprendizagem e do desenvolvimento com a seguinte questão: qual é a relação existente entre a aprendizagem, a tomada de consciência dos conceitos, com o desenvolvimento das funções psíquicas e do pensamento da criança?

De acordo com Vigotsky (2009), houve três tentativas principais para a resolução desse problema. A primeira considera que aprendizagem e desenvolvimento são independentes entre si. A segunda defende o postulado de que aprendizagem e desenvolvimento são sinônimos, por isso, não há diferenças entre ambos. A terceira teoria toma como pressuposto, a ideia de que a aprendizagem faz acelerar o desenvolvimento.

Na primeira teoria, de acordo com Vigotsky (2009), ocorre uma dissociabilidade entre aprendizagem e desenvolvimento, refletida no pressuposto de que são processos distintos. A aprendizagem em nada contribui para o desenvolvimento, como também é apenas uma mera consequência deste.

Essa teoria defende que o desenvolvimento pode atingir os níveis mais altos, sem necessariamente passar por um processo de ensino. De acordo com os seus pressupostos as crianças que não passam por uma escolarização, também desenvolvem suas funções psíquicas superiores.

Nessa perspectiva, qual é a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento?

Na análise realizada por Vigotsky (2009), nessa teoria o desenvolvimento vem antes que a aprendizagem, até mesmo como condição para o segundo. "[...] o primeiro cria as potencialidades, o segundo as realiza" (VIGOTSKY, 2009, p. 297).

Nesse sentido, há uma dependência unilateral, na qual a aprendizagem depende totalmente do desenvolvimento, por outro lado, este, em hipótese alguma, modifica-se mediante o ensino.

Na segunda teoria, desenvolvimento e aprendizagem são sinônimos, não há diferença entre um e outro. O processo de desenvolvimento é o mesmo da aprendizagem, uma vez que são tratados como uma unidade.

Na primeira concepção, a aprendizagem não estabelece nenhuma relação com o desenvolvimento, sendo uma mera consequência da maturação biológica. Na segunda, essa relação também não existe, uma vez que ambos são definidos como uma unidade. Embora nessa teoria seja reconhecida a influência de um sobre o outro, como fatores interdependentes, a relação existente não é colocada no centro das investigações.

Diferentemente dessas duas concepções, a terceira teoria expõe que o processo de aprendizagem é capaz de produzir o surgimento de novas estruturas, como também o aperfeiçoamento das antigas. As estruturas podem ser caracterizadas pela independência existente entre seus elementos constitutivos.

Quando a criança forma uma estrutura decorrente de um processo de ensino, ela é capaz de assimilar alguma operação, bem como acelerar o desenvolvimento pelo surgimento de novas estruturas na consciência.

Nesse sentido, "Um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento" (VIGOTSKY, 2009, p. 303). Esse postulado, para Vigotsky (2009), é o mais positivo apresentado por essa teoria, que coloca a aprendizagem como um motor para o desenvolvimento.

Esse terceiro grupo contribuiu para o pensamento de Vigotsky (2007, p. 103), que compactua da seguinte ideia:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

O essencial para o entendimento desse enfoque epistemológico do processo de aprendizagem e desenvolvimento consiste no fato de que ambos não coincidem. O desenvolvimento progride de forma mais lenta, seguindo atrás da aprendizagem.

Vigotsky (2009) enfatiza que um dos problemas que colocam em evidência as diferenças entre as três teorias discutidas, é o fator da temporalidade na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Para elucidar essa afirmação, Vigotsky (2009, p. 304) faz a seguinte consideração:

Como vimos, a primeira teoria ocupa posição bem definida na questão das relações temporais entre aprendizagem e desenvolvimento: a aprendizagem é caudatária do desenvolvimento - primeiro desenvolvimento, depois aprendizagem. Do ponto de vista da segunda teoria, nem se poderia colocar o problema da sequência de ambos os processos, uma vez que estes se identificam e se fundem. Em termos práticos, porém, essa teoria sempre parte da hipótese segundo a qual a aprendizagem e o desenvolvimento transcorrem como dois processos paralelos em sincronia ou sincronizados, coincidindo no tempo; o desenvolvimento segue passo a passo atrás da aprendizagem, como a sombra atrás do objeto que a projeta. A terceira teoria evidentemente mantém estas duas concepções sobre a relação temporal entre aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que combina os dois pontos de vista e distingue maturação e aprendizagem. Mas ela as completa com algo essencialmente novo, decorrente daquilo de que falamos anteriormente: da concepção da aprendizagem como processo estrutural e conscientizado. A aprendizagem pode produzir mais no desenvolvimento que aquilo que contém em seus resultados imediatos. Aplicada a um ponto no campo do pensamento infantil, ela se modifica e refaz muitos outros pontos. No desenvolvimento ela pode surtir efeitos de longo alcance e não só aqueles de alcance imediato. Consequentemente, a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações. Isto tem uma importância e um valor infinitos. Redime muitos defeitos desta teoria eclética, e reconhece como igualmente possíveis e importantes todas as três modalidades logicamente concebíveis de sequência que vinculam ambos os processos.

Dessa forma, a primeira teoria caracterizada por desvincular aprendizagem e desenvolvimento e a segunda por identificá-los comungam da mesma concepção: a aprendizagem em nada modifica no curso natural do desenvolvimento.

A terceira, por sua vez, é fundamental para a formulação da hipótese de trabalho de Vigotsky (2009), uma vez que não toma a aprendizagem e desenvolvimento como independentes, nem tampouco como o mesmo processo. Existe, de fato, uma relação complexa entre ambos, as quais se tornaram objeto de uma série de investigações realizadas pelo autor.

As investigações de Vigotski e de seus colaboradores buscaram elucidar o problema das relações e reciprocidades existentes entre aprendizagem e desenvolvimento, as quais foram analisadas em áreas concretas de atividades escolares, como "[...] ensinar às crianças ler e escrever, gramática, aritmética, ciências naturais, ciências sociais" (VIGOTSKY, 2009, p. 310).

Os problemas centrais identificados nessas investigações foram: o nível de maturação das funções psíquicas apresentado no início da aprendizagem; a influência da aprendizagem exercida sobre o desenvolvimento; a correlação temporal entre ambos; a essência e a importância da zona de desenvolvimento próximo¹⁰; a importância da aprendizagem de matérias específicas.

Na primeira série de investigações foi estudado o nível de maturação das funções psíquicas, no qual se baseiam as matérias escolares básicas como a leitura, a escrita, a aritmética e as ciências naturais. O resultado a que chegaram todas essas investigações foi idêntico. A criança que obteve sucesso no início da aprendizagem não demonstrou nenhum indício de maturidade, como postulava a primeira teoria que previa uma preparação da maturação biológica para a aprendizagem.

Para explicar melhor os resultados obtidos, Vigotsky (2009) apresenta a análise da aprendizagem da escrita na criança no limiar da idade escolar. Em primeiro momento, o autor busca diferenciar a linguagem escrita da linguagem oral. Em síntese, a linguagem escrita está para o abstrato nas mesmas proporções em

¹⁰ O conceito em russo "*zona blizhegorazvitiia*" foi traduzido para o português com variações como: zona de desenvolvimento próximo, proximal, imediato e potencial. Em razão de se aproximar mais do significado do conceito, optamos pelo emprego do termo "zona de desenvolvimento próximo", encontrado nas traduções espanholas de "Obras Escogidas" (VIGOTSKY, 2000), ao invés de "zona de desenvolvimento imediato", encontrado em "A Construção do Pensamento e Linguagem" (VIGOTSKI, 2009) e "Psicologia Pedagógica" (VIGOTSKI, 2001), ambas traduzidas por Paulo Bezerra.

que a fala está para o concreto. A escrita se constitui em uma aprendizagem mais difícil do que a fala por decorrência do nível de abstração que deve ser incorporado pelo aluno.

A linguagem sem sua materialização na fala passa a ser representada por signos nos quais estão cristalizados os sentidos e significados da fonética empregada espontaneamente pela criança. Eis aqui um fator determinante na aprendizagem da escrita: a fala é desenvolvida na criança por um processo espontâneo, não-conscientizado, o qual é elevado aos graus mais altos de seu desenvolvimento. A escrita, por sua vez, necessita do emprego de um pensamento arbitrário, abstrato e conscientizado.

A fala é espontânea pelo fato de ela ser adquirida durante a vivência cotidiana da criança. Ela aprende a falar, a empregar as palavras em determinadas situações, mas sem ter consciência sobre o real significado delas.

A escrita, diferentemente, exige que a criança utilize um pensamento arbitrário, conheça os significados das palavras e suas generalizações. A escrita é abstrata e representa significados que a elas são empregados e que ficam cristalizados em seus signos linguísticos.

Como conclusão de seus estudos a respeito dessa primeira série de investigações, Vigotsky (2009, p. 318) afirma:

[...] no campo da psicologia da escrita, podemos dizer que, do ponto de vista da natureza psicológica das funções que a constituem, ela é um processo inteiramente diverso da fala. Ela é uma álgebra da fala, uma forma mais difícil e complexa de linguagem intencional e consciente. Esta conclusão nos permite formular duas outras de nosso interesse: 1) ela nos explica por que o aluno escolar apresenta tamanha divergência entre a sua linguagem falada e a linguagem escrita; essa divergência é determinada e medida pela divergência de níveis de desenvolvimento da atividade espontânea, não arbitrária e inconsciente, por um lado, e da atividade abstrata, arbitrária e consciente, por outro; 2) quanto ao problema da relativa maturidade das funções vinculadas à escrita até o momento em que ela começa a ser estudada, vemos no primeiro ponto de vista uma coisa impressionante: até o momento de iniciar-se o estudo da escrita, todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apóia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento.

A escrita, portanto, diferentemente da fala, não advém de atividades espontâneas, mas do emprego arbitrário e conscientizado de seus processos psíquicos. Por esse motivo, há uma grande diferença da fala em relação à escrita, uma vez que a fala é empregada espontaneamente pela criança, com muito mais facilidade do que a escrita que, por necessitar de uma ação intencional e arbitrária do pensamento, mostra-se, no início da aprendizagem, menos desenvolvida.

Em relação ao nível de maturação, Vigotsky (2009) identificou em suas investigações que a aprendizagem se apoia, em seu início, em estruturas elementares do desenvolvimento, poucas desenvolvidas.

O segundo passo das investigações de Vigotsky (2009) buscou elucidar exatamente os aspectos temporais na relação entre aprendizagem e desenvolvimento. De uma forma resumida, destacam-se dois aspectos fundamentais nessa relação: a aprendizagem está à frente do desenvolvimento, sempre haverá discrepância e nunca serão paralelos esses processos.

Na terceira série de investigações, o autor procurou identificar a vinculação existente entre as diferentes matérias escolares com o desenvolvimento das funções que a elas competem. Não há vinculação direta entre uma determinada matéria e o desenvolvimento de uma função específica, por exemplo, não há como afirmar que a matemática desenvolve um tipo de função, enquanto a história outra.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores faz parte do conjunto de matérias em que os conteúdos ensinados são interdependentes para a promoção do desenvolvimento. De acordo com Vigotsky (2009, p. 325), “O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar”.

A conclusão a que se chegou consiste em que cada matéria segue uma sequência lógica de aprendizagem, por sua vez o desenvolvimento das funções psíquicas, pelo fato de serem interdependentes, também seguem certa lógica de mudança estrutural. Dessa forma, o desenvolvimento da atenção arbitrária, da memória lógica, do pensamento abstrato, que vão muito além dos limites de conteúdos e de disciplinas particulares, não acontece por decorrência de uma ou outra matéria, mas em toda aprendizagem escolar, reconhecendo o ponto em comum na relação existente entre as diferentes funções psíquicas.

Para encerrar esse ciclo de investigações, Vigotsky (2009) apresenta sua quarta série de estudos, por meio do qual procurou resolver o problema central existente na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento: identificar não somente o nível atual de desenvolvimento das crianças em idade escolar, mas sim, onde incidir para promover o desenvolvimento. Nessas pesquisas identificou aquilo que ele denominou como zona de desenvolvimento próximo. Concluiu que para que a aprendizagem seja promotora do desenvolvimento "[...] deve levar em conta não só as funções já maduras, mas aquelas em maturação, não só o nível atual, mas também a zona de desenvolvimento imediato" (VIGOTSKY, 2009, p. 327).

Segundo Vigotsky (2009), os testes normalmente permitem identificar o nível de desenvolvimento atual de uma criança, ou seja, apenas averigam o que já foi conquistado. No entanto, não oferecem elementos para o reconhecimento de suas potencialidades.

Para se conhecer a possibilidade maior ou menor de uma criança de realizar uma tarefa é necessário identificar a sua zona de desenvolvimento próximo, ou seja, a capacidade situada entre o nível de desenvolvimento atual, que consiste naquilo que a criança tem a capacidade de realizar sozinha, e atividades que a criança potencialmente consegue realizar por imitação ou colaboração de alguém mais experiente, ou seja, nível de desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento próximo, nesse sentido, consiste nas funções ainda não amadurecidas, mas que a criança possui a potencialidade para desenvolvê-las. Para se chegar a esse desenvolvimento potencial, Vigotsky (2009) atribui fundamental importância à imitação que, na idade escolar, projeta a criança a um nível mais avançado, coloca a criança diante de um estágio superior do desenvolvimento psíquico.

Vigotsky (2009, p. 331), em suas considerações acerca da zona de desenvolvimento próximo, tece a seguinte afirmação:

[...] o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A

aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento.

A aprendizagem, portanto, deve iniciar-se a partir da zona de desenvolvimento próximo. Agir sempre nas funções ainda não amadurecidas, com vistas a potencializar o desenvolvimento e projetar a criança a um nível superior.

A aprendizagem deve favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas que ainda não tenham sido desenvolvidas. Ela deve se adiantar e possibilitar o desenvolvimento do pensamento abstrato, da memória lógica, da atenção arbitrária, dentre outras.

O ensino da escrita, da gramática e da aritmética, de acordo com Vigotsky (2009) não deve esperar o desenvolvimento e o amadurecimento das funções psíquicas, mas sim potencializar o desenvolvimento e a mudança estrutural do pensamento. Podemos estender a sua prescrição às demais áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar.

A identificação do momento de atuar em situações de aprendizagem consiste no aspecto central da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Embora não seja uma receita para a escola em suas atividades, contribui positivamente para a identificação do momento em que se deve iniciar a aprendizagem dos alunos.

Vigotsky (2001, p. 504-5), afirma que

[...] para a dinâmica do desenvolvimento mental para o aproveitamento escolar não são tão importantes as funções que amadureceram para o dia de hoje, não passam de premissa enquanto funções em estágio de amadurecimento. O que está amadurecendo vem a ser mais importante.

Para o desenvolvimento mental, o que é mais importante são as funções ainda não amadurecidas. Por essa razão, a aprendizagem deve ser direcionada às estruturas menos desenvolvidas do pensamento. Não tem sentido a aprendizagem iniciar a partir de funções psíquicas já amadurecidas. Deve ocorrer o oposto.

3.1.3 Singularidades e inter-relações entre conceitos científicos e espontâneos

Para analisar a relação existente entre os conceitos científicos e espontâneos no processo de apropriação deles pela criança, Vigotsky (2009) traçou um paralelo entre esses dois conceitos. Ele analisou o emprego de um conceito científico em uma situação cotidiana, comparando ao conceito espontâneo equivalente. Por outro lado, analisou o oposto, um conceito espontâneo aplicado a uma situação científica.

Suponhamos uma criança que tenha crescido no convívio de muitos animais domésticos, como por exemplo o cão. Ao ter presenciado, desde seu nascimento a relação do animal com sua família, a forma como adestrá-lo, alimentá-lo, de dar banho, essa criança, empiricamente, desenvolveu o conceito espontâneo de "cão" a um nível bastante elevado, de tal forma que tivesse para ela, em seu cotidiano, um significado mais forte do que o conceito científico aprendido na escola.

De outra maneira, quando a criança, durante uma aula de ciências, se vê na condição de ter que expor o conceito de cão, seus conhecimentos cotidianos são limitados, visto que nessa situação, que é o campo dos conceitos científicos, é necessário explicar que o cão é um animal mamífero e quadrúpede, pertencente à família dos canídeos. Isto é, o conceito precisa ser situado dentro de um sistema hierárquico e não baseado nas aparências observadas cotidianamente.

Na primeira situação, o conceito espontâneo é mais forte do que o científico, devido ao sentido empregado pela criança e pelo fato de estabelecer relações desse objeto com a vida, com o contexto empírico. O cão para ela é, empiricamente, um animal de estimação, com determinada função social em seu grupo familiar.

Na segunda situação, que caracteriza o campo dos conceitos científicos, os conceitos científicos são mais fortes porque exigem um pensamento mais abstrato, fora do alcance dos conceitos espontâneos. Nessa situação exige-se sistematicidade e generalização de conceitos. O conceito de cão não é isolado, está concatenado com outros, não se limitando a apenas um animal de estimação, mas a um complexo de classificações e categorizações.

Por essa razão Vigotsky (2009) afirma que os conceitos científicos são mais fracos que os espontâneos pelo fato de não estar em relacionados diretamente à vivência pela criança. Na mesma medida, os conceitos espontâneos são fracos no

campo dos conceitos científicos, justamente por terem um grande sentido para a criança e estarem recheados de experiências vivenciais. Nesse contexto, os conceitos espontâneos não conseguem ser transpostos facilmente a outros contextos.

Dessa forma, no aspecto em que o conceito científico é fraco, isto é, na experiência que atribui sentido ao conceito, o conceito espontâneo é forte. Da mesma forma, naquilo que o conceito espontâneo é fraco, ou seja, na tomada de consciência e, portanto, a condição de generalização, o conceito científico é forte.

Por que acontece esse fenômeno?

Nas investigações de Vigotsky (2009; 2001), a resposta para essa questão se encontra no estudo das vias de desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos.

Os conceitos científicos começam a ser ensinados a partir dos aspectos não desenvolvidos ou não atingidos pelos conceitos espontâneos. Isto é, a aprendizagem se inicia do próprio conceito científico, construindo um caminho de cima para baixo, do abstrato para o concreto (SCHROEDER, 2007). No caso dos conceitos espontâneos, a via do desenvolvimento é oposta e parte sempre da vivência empírica, do objeto, das manifestações cotidianas em direção ao conceito abstrato.

Os conceitos espontâneos partem do objeto em direção ao abstrato, ao passo que os científicos iniciam-se no abstrato (no conceito) para o objeto. "Os dois tipos de conceitos interagem dialeticamente, desempenhando diferentes funções para a teoria do desenvolvimento [...]" (SCHROEDER, 2007, p. 19).

Os estudos de Vigotski permitiram identificar que os conceitos científicos e espontâneos "[...] diferenciam-se por estabelecerem relações distintas com o objeto e com a experiência da criança; e o que mais nos interessa: por serem embasados em diferentes processos intelectuais" (SFORNI, 2004, p. 77-78). O que leva ao desenvolvimento de processos intelectuais diferentes que devem ser supridos no processo de escolarização.

Entretanto, não pode ser ensinado pela escola qualquer conteúdo, pois "[...] o que provoca o desenvolvimento da criança é o fato desse conteúdo da aprendizagem exigir dela, criança, a utilização de capacidades que ainda não estão formadas, que ainda estão na zona de desenvolvimento próximo" (DUARTE, 1996, p. 39).

Por esse motivo, a escola não pode ensinar seguindo o curso do desenvolvimento dos conceitos espontâneos, limitando-se a conteúdos que não vão além da vivência empírica ou do cotidiano da criança. Isto é, ensinar aquilo que ela já sabe ou o conhecimento que ela tem condições de adquirir sozinha em interação com o objeto ou com outras pessoas em situações informais.

Outro fator que podemos destacar é que, embora os conceitos espontâneos e científicos sejam apropriados por caminhos invertidos, não significa que a escola deva ensinar conteúdos com níveis de abstração ao qual a criança não tem no momento condições de aprender, como ensinar álgebra antes de dominar a aritmética. O conteúdo não pode ser ensinado sem estabelecer vínculos com os conceitos espontâneos da criança, como se fazia na escola tradicional. Em outras palavras, a escola deve levar em consideração a zona de desenvolvimento próximo.

Vigotsky (2009, p. 296), sustenta que o problema "[...] dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é a fonte de seu desenvolvimento".

O conceito espontâneo passa por uma longa história de seu desenvolvimento, de baixo para cima, reconhecendo as propriedades concretas e empíricas do objeto, criando estruturas inferiores indispensáveis para viabilizar o crescimento dos conceitos científicos de cima para baixo. O conceito científico, por sua vez, cria estruturas superiores que possibilitam ao espontâneo atingir os níveis mais altos de seu desenvolvimento.

Esse fator de reciprocidade entre as duas vias de desenvolvimento define a necessidade de interação entre esses conceitos na idade escolar das crianças, uma vez que, na cabeça da criança, não há diferenças entre os conceitos aprendidos em casa e aqueles adquiridos na escola. O que acontece é que ambos os caminhos partem de posições opostas, mas que, quando correlacionados, são co-influenciados.

Embora a correlação exista entre os dois tipos de conceitos, Vigotsky (2001), acredita que o essencial para o estudo do desenvolvimento mental é centrar-se nas diferenças entre os conceitos espontâneos e científicos. Em um trecho de suas análises, destaca:

Mas se os conceitos científicos desenvolvem alguma área não percorrida pela criança, se a assimilação desses conceitos vai à frente do desenvolvimento, ou seja, opera em uma zona em que na criança ainda não amadureceram as possibilidades, então começam a entender que a aprendizagem de conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os conceitos científicos ampliam o círculo da idéia na criança. Para nós, é essencial entender não o que há de comum no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos mas em que eles são diferentes; logo, o que eles trazem de novo ao formar a zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKY, 2001, p. 544).

A diferença existente no caminho percorrido pelo desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos ocorre da seguinte maneira: os conceitos espontâneos são mediados pela interação da criança com o objeto em direção ao conceito; no caso dos científicos, são mediados pelo próprio conceito verbal, relacionados a outros e percorrem o caminho em direção ao objeto.

Esse caminho oposto na via do desenvolvimento entre os conceitos científicos e espontâneos, também caracteriza a relação existente entre ambos. Assim, enquanto são trabalhados os conceitos científicos na escola, da maneira arbitrária e sistemática, também são modificados os conceitos adquiridos espontaneamente.

Os conceitos não são conscientizados de maneira isolada pela criança, se ensinados adequadamente, afinal todo conceito insere-se em um sistema, que envolve níveis diferentes de generalização. Portanto seu significado somente pode ser compreendido na relação com os demais conceitos presentes nesse sistema. Por exemplo, não é possível compreender o conceito de ave se não relacioná-lo ao conceito de vertebrado, de animal e este ao conceito de vegetal, mineral, etc.

Com base nessa premissa, "[...] a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir" (VIGOTSKY, 2009, p. 359).

O que caracteriza a formação dos conceitos concatenados em um sistema no pensamento da criança, não é o fato de ela assimilar conceitos mais gerais, mas de relacioná-los aos mais particulares. Ela precisa estabelecer relação entre os conceitos de mesmo nível de generalização, como também de níveis de generalidade diferente. Isto é, entender que “rosa” está no mesmo nível de generalidade que “margarida”, mas que “flor” é mais genérico e corresponde aos outros dois mais particulares.

Vigotsky (2009) argumenta ainda que, para uma criança aprender palavras de generalidade idêntica como: mesa, sofá, cadeira, estante e escrivaninha, não é complicado. No entanto, para assimilar o vocábulo mobília, conceito mais genérico em relação aos demais, é mais difícil.

Mas ela não assimila a palavra mobília como mais uma palavra agrupando-as as outras cinco citadas acima, a sexta palavra representa para a criança, um conceito superior em relação aos demais assimilados, por isso sua assimilação foi mais complicada, pois significou não apenas o acréscimo de mais uma palavras, mas "[...] significou assimilar a relação de generalidade, adquirir o primeiro conceito superior que incluía toda uma série de conceitos particulares a ele subordinados, apreender horizontal e verticalmente uma nova forma de movimento dos conceitos" (VIGOTSKY, 2009, p. 362).

O sentido de "movimento", aqui empreendido por Vigotski, refere-se à capacidade de a criança operar mentalmente nas direções vertical e horizontal com um conceito. O movimento na direção vertical significa pensar em conceitos do mesmo nível de generalidade, como rosa, margarida, violeta. Já no caso do movimento vertical, refere-se aos conceitos de níveis de generalidades diferentes, como rosa, flor, angiosperma e vegetal.

O movimento horizontal passa por inúmeros objetos, mas não sobrepõe e nem subordina um ao outro. Na direção vertical o pensamento percorre do objeto aos seus significados mais abstratos, como também dos conceitos mais abstratos aos seus objetos mais particulares. Nisso consiste a ideia de movimento dos conceitos, que ocorre apenas quando a criança tem consciência e domínio sobre um conceito.

A partir desse movimento dos conceitos, horizontal e vertical, é que as relações de generalidades começam a ser estabelecidas e formam um sistema hierárquico. Dessa forma, a cada estágio do desenvolvimento, essas relações se tornam diferentes, crescem tanto no plano vertical como no horizontal, ou seja, em profundidade e amplitude.

De acordo com Vigotsky (2009), somente no estágio superior do desenvolvimento do significado das palavras, como também das relações de generalidades é que ocorre o fenômeno essencial para o pensamento que é determinado pela lei da equivalência dos conceitos.

Essa lei estabelece que todo conceito é possível de ser definido por intermédio de inúmeros outros. Para melhor definir esse pensamento, Vigotsky (2009) elabora uma metáfora, emprestada das coordenadas geográfica, para definir as medidas de generalidades: longitude e latitude. Sugere Vigotsky (2009, p. 364-5):

Se imaginamos convencionalmente que todos esses conceitos estão dispostos à semelhança de todos os pontos da superfície terrestre, situados entre os polos Norte e Sul, em um certo grau de longitude entre os polos da abrangência imediata, sensorial e direta do objeto e do conceito maximamente generalizado e sumamente abstrato, então, como longitude desse conceito podemos definir o lugar por ele ocupado entre os polos do pensamento sumamente concreto e sumamente abstrato sobre o objeto. Os conceitos irão distinguir-se por sua longitude em função da medida em que está representada a unidade do concreto e do abstrato em cada conceito dado. Se imaginarmos que a esfera do globo terrestre pode simbolizar para nós toda a plenitude e toda a diversidade da realidade representada em conceitos, poderemos designar como latitude do conceito o lugar por este ocupado entre outros conceitos da mesma longitude, mas relacionados a outros pontos da realidade da mesma forma com que a latitude da geografia designa um ponto da superfície terrestre em graus de paralelos terrestres.

Por longitude do conceito podemos entender como a abrangência dos polos do pensamento entre o mais concreto e o mais abstrato. Por exemplo: todos os níveis de generalidades compreendidos entre uma “rosa branca” até o conceito de “vegetal”. Isto é, a linha de longitude compreende todos os conceitos subordinados ao conceito de “vegetal” até as suas propriedades mais particulares e concretas.

A latitude de um conceito indica a localização de um objeto em relação a uma linha de longitude. Isto é, a relação entre os conceitos que são paralelos, ou seja, que estão numa mesma linha de longitude. Um exemplo disso são conceitos como: rosa, margarida, tulipa, girassol.

A noção de longitude e latitude permite o estabelecimento de vínculos entre os conceitos dentro de um sistema. Por isso é importante identificar a medida de generalidade de um conceito, pelas coordenadas das linhas de latitude e longitude, para o pensamento movimentar-se nas linhas verticais e horizontais perpassando por outros conceitos vinculados.

Dessa forma, as relações estabelecidas entre os conceitos é que possibilita a mobilidade do pensamento, do geral para o particular, do particular para o geral ou, em outras palavras, do abstrato para o concreto, do concreto para o abstrato.

Quanto maior for a qualidade dessas relações mais condições de mobilidade o pensamento terá dentro do sistema conceitual. Por essa razão, mais importante do que acumular conceitos é estabelecer seus vínculos e concatenações.

Esses vínculos só são possíveis, portanto, na aprendizagem dos conceitos científicos, aprendidos no plano verbal e nas ações mentais. Aí está, enfim, a diferença de sua natureza em relação aos conceitos espontâneos, oriundos de atividades empíricas que são expressas pela percepção sensorial do objeto.

Nesse sentido, consideramos o sistema como a diferença fundamental entre os conceitos científicos e espontâneos. Na tenra idade há o domínio da lógica da ação, quando a criança estabelece vínculos empíricos entre os próprios objetos. Ao passo que a criança começa a frequentar a escola e se depara com o ensino de conceitos científicos, seu pensamento depende cada vez menos do objeto concreto e de suas relações empíricas. Aí então, a criança passa a operar mentalmente no sistema conceitual para realizar suas atividades.

Daí a razão de Vigotsky (2001) considerar a escolarização como um processo fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, pois seu objeto principal é a aprendizagem conceitual, que propicia formas de pensamento que têm maior potencial de interação com o mundo, já que assentadas na generalização.

Sforni e Galuch (2006) ressaltam que a aprendizagem em âmbito escolar não ocorre de maneira mecânica e linear. Não é suficiente transmitir os conceitos científicos via definição verbal, a aprendizagem acontece nas múltiplas relações que a criança estabelece com o meio, envolvendo desde a explicação do professor, as experiências adquiridas com os demais colegas, as atividades desenvolvidas, a leitura de um livro ou texto, até a exposição de um vídeo e etc, situações, enfim que permitem o movimento entre o geral e o singular, entre a latitude e longitude dos conceitos.

Dessa forma, a escolarização centrada no conteúdo conceitual das diferentes ciências é imprescindível para o desenvolvimento psíquico da criança. Oliveira (2003) considera que é muito importante que a escola seja capaz de construir em seus alunos um modo de pensar. A escola deve ter intencionalidade em seus atos, até mesmo para romper com a ideia de que a aprendizagem ocorre de forma natural ou via transmissão mecânica de conceitos científicos.

Vigotski demonstrou em sua teoria que a aprendizagem se lança à frente do desenvolvimento e o faz acelerar. Situou a aprendizagem conceitual como maior

propulsora desse desenvolvimento em idade escolar. Não apenas isso, a aprendizagem mediada, em colaboração de um adulto, é primordial e decisiva para a promoção do desenvolvimento psíquico, ou seja, eleva o grau muito além dos próprios passos filogenéticos da maturação orgânica. Nesse sentido, para analisarmos o potencial formativo de uma prática pedagógica é fundamental termos como foco da atenção os conteúdos trabalhados e as mediações pedagógicas realizadas. Daí a opção por ter como referência esses aspectos como unidades de análise das condições de aprendizagem para alunos com deficiência visual nas classes regulares do ensino fundamental.

3.2 A atividade e a interação social como fatores indispensáveis para o desenvolvimento

Como anteriormente levantamos as problemáticas, as quais possuem como um de seus vieses a "inclusão total" nas classes regulares, acerca da inclusão das pessoas com deficiência na atualidade é de extrema importância que levemos em conta a contribuição dessa interação social, tão propalada como necessária para o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

A interação social é um fator importante para o desenvolvimento, mas é necessário destacar, que tipo de interação favorece o desenvolvimento. Leontiev (2004), em seus estudos acerca da atividade humana, é bastante esclarecedor quando sustenta que não é qualquer atividade que promove o desenvolvimento. É importante que a atividade conduza o aluno à apropriação do conhecimento objetivado no objeto de ensino.

O conteúdo escolar e os conceitos científicos são aprendidos pelo aluno em um processo ativo, na atividade que caracteriza o objeto de estudo. No entanto, essa atividade será diferente, com maior ou menor impacto sobre o desenvolvimento, de acordo com o lugar ocupado pelo aluno no meio social. Assim, não basta o aluno estar presente em um contexto de sala de aula, onde seu lugar ocupado se limita apenas a socialização e não relação com objeto de conhecimento.

Neste subitem, pretendemos apontar as principais considerações de Leontiev sobre o desenvolvimento humano por meio da atividade, sobretudo para

destacamos em quais situações a atividade e a interação dos alunos com deficiência visual podem favorecer o desenvolvimento psíquico.

3.2.1 A atividade como processo de objetivação do gênero humano

O primeiro passo das investigações de Leontiev, no intuito de analisar as estruturas da atividade humana, foi buscar entender a influência do trabalho no processo histórico de constituição do gênero humano. Leontiev (2004) parte do princípio que foi o trabalho o principal fator que deu origem à humanidade e, conseqüentemente, às primeiras relações sociais estabelecidas.

A definição mais genérica de trabalho que podemos encontrar em Marx e Engels (1985) é a de que essa atividade é um processo de interação entre o homem e a natureza, em que são utilizadas as forças naturais da corporalidade do homem (braço, pernas, cabeça, mão e etc) com a intenção de se apropriar da matéria natural, transformando-a em uma função útil para a vida. Mediante o trabalho modifica-se a natureza e o homem concomitantemente. O ser humano passa a ter maior domínio e controle sobre a natureza, sujeitando-a a sua própria vontade.

Engels (1990) diz que o trabalho é a condição fundante da vida humana, não apenas na produção da subsistência e da produção de riqueza, mas como fator determinante na criação do próprio homem. O trabalho é a atividade essencialmente humana que, para Leontiev (2004), em sua análise comparativa, distingue-se de qualquer outra exercida pelos animais. Por meio do trabalho, movido pelas necessidades de sobrevivência, o homem transforma a natureza e cria instrumentos que se materializam nos objetos (cultura material) e cristalizam-se na linguagem, no conhecimento (cultura intelectual).

O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (LEONTIEV, 2004, p. 287).

Os instrumentos são também, acima de suas propriedades físicas, objetos

sociais que trazem consigo o conhecimento produzido nas relações sócio-históricas. Dizer que um objeto qualquer é produto da cultura material, também significa, da mesma forma, dizer que há uma atividade humana enraizada nele.

O instrumento carrega em seu significado a experiência humana subjacente a sua forma física. Tomemos como exemplo uma enxada diante de uma criança que nunca a viu. O objeto, por si só, não vai significar nada para ela, muito menos a palavra que a denomina. A criança só tomará conhecimento do que é uma enxada somente quando observar um adulto capinar, cavoucar, trabalhar em seu jardim ou na lavoura. Dessa forma o significado não se encontra nem no objeto e nem na linguagem, mas na atividade humana enraizada em dado objeto.

No objeto e nos instrumentos simbólicos encontra-se a experiência humana enraizada e objetivada. Essa é uma característica fundamental, segundo Leontiev (2004), que distingue a atividade humana daquela realizada pelos demais animais. As experiências humanas ficam cristalizadas nos objetos e na linguagem, fator que possibilitou o acúmulo de conhecimentos ao longo da história e permitiu a sua apropriação por gerações futuras.

Quando um chimpanzé, por exemplo, visualiza um fruto posicionado na copa de uma árvore, tenta de todas as formas apanhá-lo, mas sem sucesso. Ao perceber um graveto, a poucos metros, utiliza-o instantaneamente para colher seu alimento. No entanto, segundo Leontiev (2004), essa operação, não se torna uma experiência. O graveto, nessa ocasião, não pode ser considerado um instrumento justamente pelo fato de o Chimpanzé não possuir a capacidade humana de apropriação e objetivação da experiência. Em uma outra situação, na qual o objeto não se encontre visível, o animal não se recordará daquela possibilidade. Isto é, a atividade dele se limita instintivamente aos estímulos presentes no meio e, quaisquer atividades desenvolvidas ou treinadas não são transmitidas para gerações futuras.

Nos animais, as atividades ficam restritas a sua herança genética ligada a forças instintivas. Eles não são capazes de produzir objetos e nem se modificarem ao utilizarem algum, somente o adaptam às condições postas pela natureza. "Já o homem, ao se apropriar de instrumentos, modifica-se; ao interagir com o conhecimento objetivado nos instrumentos físicos e simbólicos, incorpora a atividade mental e física presente neles" (MOURA; SFORNI; ARAÚJO, 2011, p. 42).

A possibilidade de apropriação dos conhecimentos enraizados nos objetos pelas futuras gerações é o que permitiu o desenvolvimento da humanidade a patamares inimagináveis aos animais.

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 (LEONTIEV, 2004, p. 283).

Com base nesse pressuposto, as gerações futuras não necessitam recomeçar a história ou reinventar todos os instrumentos materiais ou simbólicos. Elas se apropriam desses por intermédio do trabalho, das relações sociais e do contato com a geração anterior, adquirindo as aptidões e especificidades humanas.

O processo de apropriação do conhecimento produzido, fixado nos instrumentos físicos e simbólicos, são indispensáveis para a formação das aptidões humanas, como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O homem se humaniza e se desenvolve no processo de apropriação do conhecimento sócio-histórico.

Mas de que forma ocorre a apropriação?

Leontiev (2004) buscou investigar essa problemática com vistas a encontrar a resposta no próprio processo de atividade do homem. Como vimos, o conhecimento não se encontra no objeto e nem nos signos, e sim na atividade.

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 2004, p. 186).

A apropriação das especificidades humanas se dá na atividade, em que a criança, em um processo ativo, recria internamente as relações que já foram estabelecidas com o objeto. A criança se apropria do mundo exterior e adquire, como resultado, as capacidades humanas superiores, as quais tornam-se "[...]

patrimônio interior de sua personalidade, se convertem em suas capacidades, em verdadeiros órgãos de sua individualidade" (LEONTIEV, 1986, p. 46).¹¹

A apropriação, portanto, garante às novas gerações iniciar o seu desenvolvimento acima do que foi desenvolvido pelas gerações passadas. Assim, não há necessidade de reinventar a enxada, por exemplo. A atividade, nessa perspectiva, tem um caráter educativo.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Os objetos físicos e simbólicos, dissociados das relações sociais, não são apropriados pela criança. Sem a presença do adulto, capaz de orientar e organizar as atividades da criança, a cultura e o conhecimento objetivado nos objetos não são apropriados. Essa é a importância do processo educativo no desenvolvimento da humanidade. Leontiev (2004) explica que, caso acontecesse uma catástrofe e somente as crianças sobrevivessem, não morreriam apenas os homens, mas a história e o desenvolvimento. A linguagem e signos perderiam o sentido, as ferramentas perderiam a suas funções e até a arte perderia a sua estética. Isto é, a humanidade teria que se construir novamente.

Dada a importância do processo educativo, cabe perguntar: como a atividade da criança pode ser um fator determinante no seu desenvolvimento? Uma das características centrais enfocadas por Leontiev (2004), em seus estudos experimentais acerca das forças motoras do desenvolvimento do psiquismo é o lugar ocupado pela criança nas relações humanas, que sempre muda a cada estágio do desenvolvimento.

¹¹ "[...] patrimonio interior de su personalidad, se convierten en sus capacidades, en verdaderos órganos de su individualidad" (LEONTIEV, 1986 p. 46).

3.2.2 As forças motoras do desenvolvimento

A cada estágio do desenvolvimento a criança ocupa certo lugar nas relações sociais. A partir do momento em que a criança vai crescendo e suas relações sociais se ampliam, ela não só modifica o seu lugar, como reorganiza suas funções psicológicas.

Segundo Leontiev (2004), o lugar ocupado pela criança nas relações sociais, por si só, não é determinante para o seu desenvolvimento, mas caracteriza o estágio e o nível em que a criança se encontra.

Para Leontiev (2004) quando a criança muda o lugar que ocupa nas relações, suas atividades se alteram e o desenvolvimento é impulsionado. A criança que sai de um Centro de Educação Infantil e segue para os primeiros anos do Ensino Fundamental, modifica completamente a sua relação com o mundo. Da mesma forma, o adolescente que começa a se inserir na vida profissional tem uma participação nas relações sociais diferenciadas, marcada por ações e comportamentos próprios do mundo adulto.

Leontiev (2004) sustenta que essas transições são necessárias na vida da criança. Normalmente esses momentos são denominados de crise, como a crise dos três anos (ingresso na pré-escola), crise dos sete anos (ingresso na escola) e a crise da adolescência (ingresso na vida adulta). No entanto, para Leontiev (2004), isso não seria necessariamente crise, mas rupturas com o antigo modo de vida e ingresso em outro com novas exigências. Para ele, as crises podem existir quando esse processo não é racionalmente conduzido, sendo antecipada ou retardada a transição de um momento a outro.

É importante ressaltar que o lugar ocupado pela criança nas relações sociais é o que determina a sua atividade exterior e interior. Por exemplo: a atividade que predomina na idade pré-escolar é a brincadeira e a representação da vida adulta, que segundo Vigotsky (2009) impulsiona o desenvolvimento da criança com a imitação de um policial, um médico, motorista e muitas outras manifestações do mundo adulto; na idade escolar, a relação da criança com o mundo é modificada, visto que na escola terá que ter maior disciplina quando a professora explicar um conteúdo, será exigida uma atenção mais arbitrária, uma prática maior de

memorização, fatores esses que levam a identificação da atividade de estudo como a mais importante nesse período da vida.

As atividades que, em dado estágio da vida, têm o caráter mais importante para o desenvolvimento, foram denominadas por Leontiev como atividade dominante ou principal. Para ele,

A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2004, p. 312).

A cada estágio do desenvolvimento da criança há uma atividade que é principal e fundamental para o desenvolvimento. Por exemplo: no caso da idade pré-escolar, a atividade dominante é o jogo; na idade escolar é o estudo e na vida adulta o trabalho.

É por meio da atividade dominante que ocorrem as principais mudanças no estágio de desenvolvimento da criança. "O que caracteriza a atividade dominante não é a quantidade do que aparece em determinada etapa, mas o grau em que influencia os processos psíquicos e psicológicos" (SFORNI, 2004, p. 92).

A atividade dominante não se configura naquela em que a criança consome a maior parte do tempo, ou a que aparece com maior frequência em certa etapa da vida, mas pela qual o desenvolvimento dos processos psíquicos é impulsionado.

Outro fator relevante a ser destacado é que a mudança da atividade dominante implica também na mudança do estágio do desenvolvimento. Para entender a passagem de uma atividade dominante a outra, Leontiev (2004), primeiramente, procura diferenciar os conceitos de atividade e ação e depois explica as relações entre esses dois conceitos.

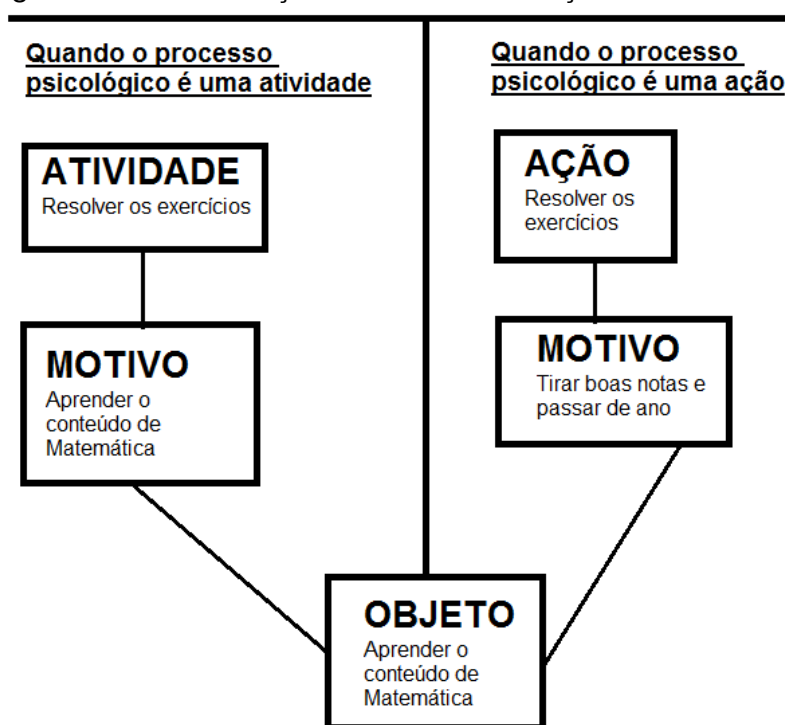
A atividade é aquele processo que coincide com o motivo e reúne em sua estrutura um conjunto de ações e operações. A ação, por sua vez, é caracterizada quando o seu objeto não coincide diretamente com o motivo, apenas se encontra dentro do processo de atividade.

O termo atividade Leontiev (2004, p. 315) define como "[...] processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo".

A ação, por outro lado, é definida por Leontiev (2004, p. 316) como "[...] processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada".

Tomamos como exemplo a prática de estudo de uma criança (Figura 1). Suponhamos que ela resolve uma lista de exercícios matemáticos. Se o motivo pelo qual ela procurou resolver a lista foi para obter nota na disciplina, o estudo é uma ação. Mas, se no decorrer do ano, tirar boas notas passa a não ter mais tanto significado para ela e, então, os resolve pelo motivo de aprender o conteúdo científico. O estudo torna-se uma atividade.

Figura 1 - Diferenciação de atividade e ação



Fonte: Dados do pesquisador

É importante, também, ressaltar que Leontiev (2004) chama a atenção para a possibilidade que há de a ação transformar-se em atividade. Como notamos no exemplo acima. Quando o aluno modifica o motivo que o leva a resolver os exercícios de matemática, a ação, torna-se uma atividade. Segundo Leontiev (2004), isso acontece porque o motivo desloca-se para o objeto, isto é, o motivo passa a coincidir com o objeto (podemos verificar essa diferença nos dois diferentes motivos expostos na imagem 1).

Este elemento é de uma importância extrema. É desta maneira, com efeito, que nascem novas atividades. É este processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de atividade dominante, e por consequência, as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro (LEONTIEV, 2004, p. 317).

O aspecto mais importante na estrutura da atividade são os motivos. Somente a criação de novos motivos pode fazer com que a atividade dominante se modifique. Leontiev (2004) classifica os motivos em dois tipos: motivos compreendidos, aqueles reconhecidos pela criança, mas que, necessariamente, não possuem nenhuma função na atividade; e o outro são os motivos que realmente agem.

O fator que determinará a mudança de motivo é o surgimento dos motivos compreendidos pela criança. Como exemplo, podemos considerar uma criança que faz o seu dever de casa, unicamente pela condição, colocada por seus pais, de receber recompensas, como doces ou brinquedos. É evidente que o motivo que está ligado à atividade (motivo que realmente age) é o fato de receber presentes.

No entanto, os motivos de conseguir boas notas ou agradar seus pais fazem parte da consciência da criança, mas não são aqueles que a incitam. Pelo fato de esses motivos serem compreendidos, possibilita que, no decorrer do tempo, uma nota ruim possa fazer com que o motivo, apenas compreendido, tirar boas notas, passe a realmente agir e, com isso, modificar a atividade da criança com o objeto de conhecimento.

Portanto, a chave para a mudança de atividade dominante, encontra-se na criação de novos motivos. A criança, em princípio, pode apresentar um motivo que não esteja diretamente ligado ao ato de estudar, mas com o passar do tempo, podem surgir outros que cada vez mais possibilita o desenvolvimento psíquico por meio das mudanças de atividades.

Segundo Leontiev (2004, p. 320) "A mudança de atividade dominante serve de base às modificações ulteriores do desenvolvimento psíquico da criança".

Como já abordamos anteriormente, a atividade não é somente algo externo ao homem, existe uma unidade entre ela e o psíquico. Uma atividade é ao mesmo tempo, prática externa, como mental e interior. Dessa forma, as modificações que ocorrem na estrutura da atividade dominante influencia diretamente o

desenvolvimento psicológico. Nesse enfoque, Leontiev (2004) destaca duas mudanças importantes para o desenvolvimento, as quais ocorrem nas: a) características psicológicas da ação; b) operações; c) funções psicofisiológicas.

Para que uma ação ocorra "[...] é necessário que o seu objeto (o seu fim imediato) seja conscientizado na sua relação o motivo da atividade em que esta ação se insere" (LEONTIEV, 2004, p. 320). Isto implica que, dependendo do motivo pelo qual a criança executa uma ação, o objeto pode ser conscientizado com sentidos diferentes.

Tomamos como exemplo quando o professor pede para o aluno resolver determinados exercícios de matemática. O objeto da ação (seu fim) é a resolução dos exercícios. A partir disso, temos que analisar em qual atividade esta ação se insere e a qual motivo ela se liga: seja para tirar boas notas, agradar o professor ou aprender o conteúdo. Em qualquer dessas atividades, o seu fim continua o mesmo, que é a resolução dos exercícios, porém, as características psicológicas da ação são diferentes em cada caso. A relação entre o psiquismo e a ação é distinta quando a atividade é diferente. Apesar de o fim permanecer o mesmo, a relação com o objeto se diferencia tendo maior ou menor impacto sobre o desenvolvimento do estudante.

Outro grupo de modificações apresentados por Leontiev (2004) pertencem às operações, as quais são definidas como

[...] o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo fato de que enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, as operações dependem das condições em que é dado este fim (LEONTIEV, 2004, p. 323).

A operação é determinada pelas condições nas quais o objeto da ação é colocado. De uma forma mais clara, imaginamos um estudante que precisa se preparar para uma prova, o fim da ação é a preparação para a prova. As operações poderiam ser, caso ele esteja dentro de um ônibus voltando para casa, uma leitura rápida de alguns parágrafos do livro, cujo conteúdo é importante; caso ele esteja em sua casa, as operações serão diferentes, ele pode destacar no livro as ideias mais

importantes encontradas na leitura, pode escrevê-las, memorizá-las. Dessa forma, em determinadas condições em que a ação se encontra, as operações podem ser diversas.

A operação encontra-se como uma das possibilidades para execução de uma ação. A operação encontra-se em um patamar de menor importância para a criança, um ato que ela já domina e faz sem se prender a ele. A ação, por sua vez, necessita maior atenção da criança, visto que ela ainda não a domina totalmente.

Assim, por exemplo, se o aluno já é leitor, ou seja, decodifica a relação grafema-fonema essa é uma operação que ele realiza na ação de ler o livro sem ter a atenção focada nisso, sua atenção, nesse caso, está na compreensão textual, que se constitui no objetivo da sua ação.

Isso acontece quando as operações passaram por um processo de ação consciente, transformando-se em uma operação também consciente. Segundo Leontiev (2004) as operações conscientes aparecem primeiro como ação. No decurso do desenvolvimento psíquico da criança, é necessário que as ações se transformem em operações, depois em habilidade e por último torna-se um hábito. Como ocorre esse processo?

Leontiev (2004, p. 323) explica que

Para transformar a ação de uma criança em operação devemos dar-lhe um fim novo no qual a ação considerada se torne o meio de execução de uma outra ação. Por outras palavras, o que era o fim da primeira ação deve transformar-se numa das condições da ação requerida pelo novo fim.

A ação torna-se operação quando a pessoa consegue dominá-la e utilizá-la para executar ações mais complexas. Para entender essa transformação tomemos o seguinte exemplo:

Consideremos uma pessoa que precisa tocar uma música de Heitor Villa-Lobos ao violão em um teatro. Como ele já domina o instrumento, primeiramente senta-se na ponta da cadeira, posiciona o violão sobre sua perna esquerda de uma maneira confortável para não prejudicar sua coluna e o movimento das duas mãos. Em seguida, apoia seu polegar da mão esquerda atrás do braço do instrumento de uma maneira relaxada e correta, como também apoia seu braço direito sobre a caixa de ressonância de forma que sua mão direita esteja apta para dedilhar as cordas.

Depois de ter feito isso, executa a música com uma técnica apurada, tanto da mão esquerda quanto da direita e seus movimentos parecem espontâneos, já que a sua atenção está centrada na música que está tocando.

Por outro lado, consideremos uma pessoa que está no período de aprendizagem do instrumento, cada operação realizada pelo músico exige dele uma atenção deliberada, ele ainda terá como ação a posição correta das mãos, do instrumento, a maneira como sentar-se à cadeira. Quanto mais essas ações passam para um nível de operação, mais condições tem o estudante de se ocupar mentalmente dos acordes, melodias e ritmos, passando a um estágio mais desenvolvido da sua aprendizagem.

É importante salientar que cada ação deve ser desenvolvida pelo aluno obedecendo a uma certa estrutura, uma vez que não se pode ensinar uma acorde ao estudante de violão antes que ele saiba posicionar o instrumento e as suas mãos no devido local. Dizer que essas ações tornam-se operações, significa dizer que elas se transformaram em habilidades e depois em hábito. Isto é, essas operações não serão separadas na consciência do aluno, mas se tornarão condição para a realização de uma atividade mais complexa.

Suponhamos uma pessoa cega que está na aprendizagem da utilização da bengala. Sua atenção volta-se totalmente para a maneira correta de segurá-la, movimentá-la e identificar os obstáculos. Quando ele passar a dominar essas operações, elas tornam-se mecânicas e, por consequência, os movimentos não lhe exigirão mais o mesmo tipo de atenção, assim, sua atenção pode voltar-se de forma mais dirigida para o local a que deseja chegar. Isso significa que o sujeito atingiu um novo patamar de desenvolvimento na sua relação com o espaço físico.

O último grupo de mudanças analisado por Leontiev (2004) foi as mudanças que ocorrem nas funções psicofisiológicas.

Designamos por este termo as funções fisiológicas que realizam a forma de vida superior do organismo, a vida mediatizada pelo reflexo psíquico da realidade. Trata-se, entre outras, das funções sensoriais, das funções mnemônicas, tônicas etc (LEONTIEV, 2004, p. 326).

Nenhuma atividade psíquica pode ser dissociada dessas funções fisiológicas. O reflexo dos fenômenos externos é incorporado por essas funções. Da mesma

forma que as atividades se modificam, as funções psicofisiológicas também se desenvolvem.

O desenvolvimento dessas funções ocorre no decurso do desenvolvimento da atividade. Podemos retomar o exemplo anterior sobre o uso da bengala pela pessoa cega. A partir do momento em que ela passou a dominar e a tornar mecânico o uso da bengala, sua percepção e capacidade sensorial e motoras aumentaram e se desenvolveram ao ponto de ela se posicionar espacialmente e identificar os obstáculos ao tocá-los com a bengala.

Quando as ações e as atividades da criança se modificam, conseqüentemente, o lugar ocupado pelas funções psíquicas nas relações humanas também se desenvolvem. Vigotsky (2009) destaca a diferença entre o emprego da atenção pela criança em diferentes estágios de sua vida: na idade pré-escolar ela é inconsciente e involuntária; quando a criança inicia seu processo de escolarização, ela se vê forçada a desenvolver a atenção arbitrária, o pensamento lógico, a memória voluntária, o que provoca o seu desenvolvimento.

Leontiev (2004) elucida que o lugar ocupado pela memória na estrutura da atividade é diferente em uma criança pré-escolar e escolar. Antes de ingressar na escola, a necessidade pela qual ela empregava a memória em suas ações era outra, o lugar ocupado pela memória na estrutura da atividade é diferente, uma vez que o uso dessa função não estava conscientizado pela criança, não era uma ação propriamente dita.

Na idade escolar, como Vigotsky (2009) também reconhece, a criança passa a tomar consciência da memória voluntária, do pensamento lógico e da atenção arbitrária. O lugar anteriormente ocupado por essas funções modifica-se, a criança passa a estabelecer um outro tipo de relação com o emprego delas. Por exemplo, em relação à memória, na escola a criança passa a ter consciência da memória e, conseqüentemente, na estrutura da atividade de estudo ela se torna uma ação e, posteriormente, uma operação.

A atividade de estudo, portanto, potencializa a formação e desenvolvimento dessas funções. São essas mudanças as forças motrizes para o desenvolvimento do psiquismo, são esses fatores que possibilitam às crianças tornarem-se seres humanos e membros da sociedade.

O desenvolvimento humano, portanto, não ocorre mediante qualquer atividade ou interação social, mas pela atividade que reproduz em seus traços essenciais o conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

4. A DEFECTOLOGIA E A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pretendemos com este capítulo destacar, no âmbito da produção científica de Vigotski, os principais enfoques de suas análises acerca da defectologia, sobretudo em seus estudos sobre a cegueira.

A defectologia foi um dos ramos estudados por Vigotski e por seus colaboradores e se constitui em importante aporte teórico para a compreensão do desenvolvimento psicológico das crianças que apresentam algum tipo de deficiência.

Apresentaremos neste capítulo as principais problemáticas abordadas na obra de Vigotski acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência, um pouco do contexto de sua produção e suas principais contribuições para a compreensão da educação e do desenvolvimento do cego.

4.1 A defectologia na Teoria Histórico-Cultural

Ao longo de sua fecunda produção científica que perdurou de 1924 a 1934, Vigotski sempre manteve no centro de suas investigações a educação das crianças com deficiência e os problemas sociais e educacionais existentes por ocasião da recente revolução russa em 1917.

Segundo Silva (2010), Vigotski nesse contexto pós-revolucionário de 1917, buscava respostas para solucionar uma demanda social que se refletia em milhares de crianças em situação de vulnerabilidade, fosse por dificuldades de aprendizagem ou por alguma deficiência.

Embora os estudos de Vigotski estivessem com a preocupação de solucionar os problemas sofridos pela Rússia em relação ao grande déficit educacional e o número alto de crianças com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, os resultados de suas pesquisas não se limitaram ao campo da defectologia. De acordo com Barroco (2007), muitos dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural foram elaborados nos laboratórios de defectologia e com os experimentos que envolviam diferentes deficiências.

Diante desse contexto, com o objetivo de atender às necessidades das crianças com deficiência, Vigotski criou, no ano de 1925, o laboratório de Psicologia, que mais tarde, em 1929, possibilitou a implantação do Instituto Experimental de Defectologia. Nesse local foram realizadas parte das principais pesquisas que deram origem às obras de Vigotski.

Vygotski (1997, p. 37) define defectologia como

[...] o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade do tipo desse desenvolvimento, e sobre essa base, define os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectologia e a escola especial soviética.¹²

As análises de Vigotski sobre a defectologia e sua grande variedade de temas (deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e outros) podem ser encontradas na publicação do tomo V das Obras Escogidas (VYGOTSKI, 1997), com o título de "Fundamentos de Defectologia".

Nessa publicação, encontramos artigos escritos entre os anos de 1924 e 1932, com as temáticas acerca dos problemas gerais da Defectologia como o defeito e a compensação, princípios da educação de crianças fisicamente deficientes, a psicologia e a pedagogia do desenvolvimento infantil, assim como trabalhos desenvolvidos nas áreas específicas da deficiência visual, mental e auditiva.

Barroco (2007, p. 21), com um olhar marxista para a história do desenvolvimento humano, considera a

[...] Escola de Vigotski não como uma possibilidade de re-edição, mas como recurso para compreender os caminhos tomados na defesa do atendimento educacional aos indivíduos que se desenvolvem, porém com percursos diferentes da grande maioria. Entendo, assim, que é preciso tomar emprestado dessa escola psicológica soviética o espírito de lucidez presente na teorização e proposição prático-metodológica.

Barroco (2007) também salienta que os trabalhos de Vigotski tornaram-se, nos últimos tempos, as contribuições mais importantes para o atendimento educacional das pessoas com deficiência.

¹² [...] la rama del saber acerca de la variedad cualitativa del desarrollo de los niños anormales, de la diversidad de tipo de este desarrollo y, sobre esa base, esboza los principales objetivos teóricos y práticos que enfrentan la defectología y la escuela especial soviética.

Um dos principais problemas tratados nos trabalhos de Vigotski foi a presença dos postulados quantitativos e biológicos defendidos pela defectologia em sua época, a qual ele chamava em seus textos (VYGOTSKI, 1997) como "velha defectologia".

Essa crítica realizada por Vygotski (1997) sustenta-se no fato de que o tamanho, as proporções e a escala do desenvolvimento eram as categorias fundamentais de investigação da velha defectologia, como se todos os problemas fossem de certa proporção e que a grande diversidade dos fenômenos fossem analisados pelo esquema métrico de mais ou menos. "Em defectologia começou antes a calcular e a medir do que experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente" (VYGOTSKI, 1997, p. 11)¹³.

Alguns trabalhos como de Gatto (2010), Silva (2010) e Barroco (2007), discutem os problemas fundamentais da defectologia tratados por Vigotski, sobretudo no que se refere à crítica à escala métrica definida por Alfred Binet (1857-1912) e Théodore Simon (1872-1961). Essa escala foi adotada pela velha defectologia e era apresentada como "[...] um sistema de metodologias de teste para medir o nível de desenvolvimento mental em crianças e o estudo das diferenças individuais" (Vigotski, 1929/1989, p. 309 apud GATTO, 2010, p. 111).

Sobre essa perspectiva quantitativa da defectologia, Vygotski (1997, p. 12) faz a seguinte consideração:

A concepção meramente aritmética da defectibilidade é um traço típico da defectologia antiga e caduca. A reação contra esse enfoque quantitativo de todos os problemas da teoria e da prática constitui o traço mais substancial da defectologia moderna. A luta das duas concepções defectológicas, das duas ideias antagônicas, dos dois princípios, constitui o conteúdo vivo dessa crise benéfica por que passa esse campo do saber científico.¹⁴

Vygotski (1997, p. 12) também afirma que a limitação da defectibilidade a uma noção puramente quantitativa do desenvolvimento apresenta

¹³ "En defectología comenzó antes a calcular e a medir que a experimentar, observar, analizar, diferenciar y generalizar, describir e definir cualitativamente" (VYGOTSKI, 1997 p. 11).

¹⁴ La concepción meramente aritmética de la defectibilidad es el rasgo típico de la defectología antigua y caduca. La reacción contra este enfoque cuantitativo de todos los problemas de la teoría y la práctica constituye el rasgo más sustancial de la defectología moderna. La lucha de las dos concepciones defectológicas, de las dos ideas antagónicas, de los dos principios, constituye el contenido vivo de esa crisis benéfica por lo que ahora pasa este campo del saber científico.

[...] parentesco de ideias com a peculiar teoria do preformismo pedológico, segundo a qual o desenvolvimento intra-uterino da criança se reduz exclusivamente a um crescimento e aumento quantitativo das funções orgânicas e psicológicas. A defectologia está realizando agora um trabalho de ideias similar a qual realizaram em sua época a pedagogia e a psicologia infantil, quando ambas defenderam una tese: a criança não é um adulto pequeno. A defectologia está lutando agora pela tese básica, cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, precisamente a tese que diz: a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvida de outro modo.¹⁵

A velha defectologia analisava a educação das pessoas com deficiência somente pelo fator agravador causado pela insuficiência orgânica. Esse tipo de consideração levava em conta o grau intelectual afetado por uma deficiência mental, como também a incapacidade do uso da linguagem pelas crianças surdas e as diferenças no desenvolvimento dos cegos.

Ao contrário da velha defectologia que se preocupava em analisar e a medir as limitações orgânicas ocasionadas pela deficiência, Vigotski, por sua vez, buscou criar uma nova metodologia de pesquisa para a defectologia, pautada na peculiaridade qualitativa e em aspectos que abordavam as possibilidades e o potencial de aprendizagem das crianças com deficiência.

A vertente qualitativa da defectologia definida por Vygotski (1997) situa-se em um sistema positivo, teórico e prático. Isto é: positivo pelo ponto de vista de considerar as possibilidades e potencialidades da criança com deficiência se desenvolver; teórico e prático pelo fato de a defectologia, a partir de Vigotski, passar a ser considerada uma ciência com um objeto definido metodologicamente.

O objeto definido por Vygotski (1997), portanto, não são os enfermos e as limitações causadas pela insuficiência orgânica, como a cegueira ou a surdez, mas sim as complicações no desenvolvimento causadas pelos fatores sociais.

Sobre a insuficiência orgânica, ou seja, o grau da deficiência causada por algum fator biológico, Vygotski (1997, p. 14) faz a seguinte consideração:

¹⁵ [...] parentesco de ideas com la peculiar teoría del preformismo paidológico, según lá cual el desarrollo intrauterino del niño se reduce exclusivamente a un crecimiento y aumento cuantitativo de las funciones orgánicas y psicológicas. La defectología está realizando ahora una labor de ideas similar a la que realizaron en su época la pedagogía y la psicología infantil, cuando ambas defendieron una tesis: el niño no es un adulto pequeño. La defectología está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo.

O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pelo defeito, é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo desse desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Por um lado, o defeito é o menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro; precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. A tese central da defectologia atual é a seguinte: todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível e gravidade da insuficiência, mas que inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, quer dizer, substitutivos, sobre-estruturados e niveladores, no desenvolvimento e no comportamento da criança. Assim, como para a medicina moderna o importante não é a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia o objeto não se constitui na insuficiência em si, mas na criança sobrecarregada pela insuficiência. Por exemplo, a tuberculose não só se caracteriza pelo estado do processo e a gravidade do mal, mas também pela reação do organismo à enfermidade, pelo grau de compensação ou descompensação do processo. Assim, a reação do organismo e da personalidade da criança ao defeito é o fator central e básico, a única realidade com que opera a defectologia.¹⁶

Vygotski (1997) buscou entender a essência do processo de compensação que acontece quando há algum comprometimento em alguns dos sentidos sensoriais, como no caso da cegueira e da surdez. A compensação é um fenômeno que consiste no desenvolvimento de outros sentidos ou órgãos, não afetados pela deficiência, ao ponto de substituir as funções inerentes ao sentido ou órgão afetado. Por exemplo: no caso da deficiência visual, a compensação ocorre na audição e no tato que se desenvolvem na tentativa de substituir a visão.

Ao estudar o processo de compensação, Vygotski (1997) descobre que a defectologia deve se dedicar ao estudo do desenvolvimento da supercompensação,

¹⁶ El hecho fundamental que encontramos en el desarrollo agravado por el defecto, es el doble papel que desempeña la insuficiencia orgánica en el proceso de ese desarrollo y de la formación de la personalidad del niño. Por una parte, el defecto es el menos, la limitación, la debilidad, la disminución del desarrollo; por otra; precisamente porque crea dificultades estimula un avance elevado e intensificado. La tesis central de la defectología actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño. Así como para la medicina moderna lo importante no es la enfermedad, sino el enfermo, para la defectología el objeto no lo constituye la insuficiencia en sí, sino el niño agobiado por la insuficiencia. Por ejemplo, la tuberculosis no sólo se caracteriza por el estadio del proceso y la gravedad del mal, sino también por la reacción del organismo a la enfermedad, por el grado de compensación o descompensación del proceso. Así, la reacción del organismo y de la personalidad del niño al defecto es el hecho central y básico, la única realidad con que opera la defectología.

o qual se refere, não apenas à substituição dos sentidos, mas ao desenvolvimento dos sentidos intactos a um nível superior ao qual é atingido pelo ser humano.

Segundo Vygotski (1997), isso ocorre por conta da própria deficiência do sujeito que, ao mesmo tempo, é menos por conta da limitação sensorial ou física, e é forte por incentivar a pessoa a desenvolver ao máximo outros sentidos. Dessa forma, a deficiência não é só uma debilidade, mas uma força que abre possibilidade para o desenvolvimento atingir seus níveis mais superiores.

Assim, a defectologia não se preocuparia diretamente com a deficiência em si, nem com as limitações por ela causadas. Mas sim, com a criança com a deficiência, suas possibilidades de desenvolvimento e os fatores sociais que devem ser enfrentados para obter a supercompensação.

As análises de Vygotski (1997) acerca da cegueira foram também importantes para a compreensão do processo de compensação e de superação das limitações para a inserção social da pessoa cega.

Um dos trabalhos mais relevantes de Vigotski sobre esse assunto foi o capítulo publicado no tomo V das "Obras Escogidas" que trata especificamente da cegueira e da concepção psicológica do cego. Esse estudo e outras obras publicadas nessa coletânea trazem contribuições para se compreender o desenvolvimento psíquico da pessoa cega e, a partir disso, provocar uma reflexão acerca da organização e ensino para estudantes nessa condição.

4.2 A deficiência visual na teoria de Vigotski

Uma das áreas estudadas por Vigotski no âmbito da educação especial foi o desenvolvimento psíquico das crianças cegas. Segundo Vygotski (1997), a busca pela verdade acerca da psicologia da cegueira foi uma questão presente desde a antiguidade até a contemporaneidade.

A busca da verdade sobre a cegueira, de acordo com Vygotski (1997), segue caminhos distintos em diversos ramos do conhecimento, muitas vezes falsos ou que apontam para uma nova direção. No entanto, o único caminho, na concepção de Vygotski (1997), capaz de se chegar a uma verdade é aquele que defende o postulado de que a cegueira "[...] não é somente a ausência de visão (o defeito de

um órgão singular),mas que também provoca uma reestruturação muito profunda de todas as forças do organismo e da personalidade" (VYGOTSKI, 1997, p. 99).¹⁷

Nesse sentido, a cegueira não é um mero defeito, algo que desfavorecerá o desenvolvimento da pessoa, pelo contrário, ela modifica as tendências normais de funcionamento, transforma e refaz organicamente a mente de uma pessoa.

Para se chegar a essa inferência sobre a psicologia da cegueira, a história do desenvolvimento dessa concepção passou por três estágios definidos por Vygotski (1997) como o período místico, biológico-ingênuo e científico.

4.2.1 O período místico

A concepção mística sobre a cegueira foi dominante na história da humanidade no período da Antiguidade até o início da Idade Moderna. Nos dias de hoje, encontra-se presente em crenças, lendas, histórias e provérbios populares.

De acordo com Vygotski (1997), nesse período a cegueira era tratada como uma desgraça acompanhada pela reação de medo, respeito e superstições por parte das demais pessoas.

Ao lado da constatação do cego como uma pessoa desamparada, abandonada e indefesa, atribui-se a ele um dom espiritual e a capacidade de uma visão interior, inacessível aos videntes.

Sobre esse período místico da cegueira, Caiado (2006) salienta que, na Grécia antiga, o pensamento pedagógico contemplava o espírito do homem traduzido na sua essência, esse pensamento está presente tanto em Platão como em Aristóteles. Platão acreditava que a essência humana é como uma cópia do mundo das ideias. Em contraponto, Aristóteles considerava a essência como a substância fundamental. Deste modo, as duas perspectivas de educação têm como ideal o desenvolvimento de funções inatas.

¹⁷ [...] no es sólo la falta de visión (el defecto de un órgano singular), sino que también provoca una reestructuración muy profunda de todas las fuerzas del organismo y de la personalidad (VYGOTSKI, 1997 p. 99).

No cristianismo, esse desenvolvimento estava voltado para o alcance da imagem e a semelhança de Deus, em que há supremacia da educação contemplativa e mística.

Segundo Caiado (2006, p 35),

Nessa direção, pode-se pensar que o homem cego vai ser aquele que não se "distrain" olhando para fora de si, com o empírico ou o mundano. O homem cego tem o privilégio de olhar para dentro de si, de mergulhar em sua essência e, assim, reencontrar-se com o mundo inteligível das idéias, da substância primeira do humano ou reaproximar-se de Deus, de quem se afastou no pecado original.

Na visão mística da cegueira, é possível perceber que seus fundamentos são interligados diretamente a aspectos espirituais e ao desvelamento da filosofia. A pessoa cega era considerada como dotada de um dom espiritual e filosófico, capaz de enxergar aquilo que era impossível aos videntes e de estar mais próxima a Deus.

De acordo com Vygotski (1997), o cristianismo que, na Idade Média, trouxe consigo uma reavaliação de valores, modificou apenas aspectos ligados à moral das ideias existentes sobre a cegueira, preservando muito de sua essência.

A igreja disseminava a ideia segundo a qual, "Aqueles que são os últimos aqui [...]" (VYGOTSKI, 1997, p. 100)¹⁸, sejam os cegos, outros com deficiência ou doentes, promete-se ser "[...] os primeiros lá" (VYGOTSKI, 1997, p. 100).¹⁹

Vygotski (1997) argumenta ainda que esse era um dos dogmas mais importantes na filosofia da cegueira, conferia-se certo valor espiritual à pessoa cega. A igreja contribuiu para a concessão de algo superior como propriedade pessoal da pessoa cega, aproximando-a de Deus. Isso significou ter uma vida terrestre empobrecida, para poder chegar mais próxima de Deus.

4.2.2 Período biológico ingênuo

O segundo período, biológico ingênuo, iniciou-se junto ao Iluminismo no século XVIII, momento em que o homem e a natureza passavam a ser considerados

¹⁸ A los últimos aquí [...] (VYGOTSKI, 1997 p. 100).

¹⁹ [...] los primeros allá. (VYGOTSKI, 1997 p. 100).

o centro dos interesses das perguntas investigativas, o que permitiu a produção acentuada de conhecimentos, propiciando grande avanço científico e tecnológico.

Medeiros (2010) afirma que esse período da concepção de cegueira foi permeado por um contexto que envolveu acontecimentos como a Revolução Francesa, a I Revolução Industrial e o grande avanço científico, os quais contribuíram para o advento de novos tempos, convergentes para a direção de um otimismo pedagógico, sobretudo na dessacralização dos fatos naturais por intermédio da técnica científica.

O advento da ciência moderna, nesse contexto, foi decisivo para romper com o misticismo filosófico e religioso da concepção de cegueira, dando lugar a pesquisas científicas centradas no homem. Por isso, nesse período abre-se um grande leque de possibilidades para o nascimento da educação especial por meio das pesquisas que foram desenvolvidas.

Caiado (2006, p. 36-7) destaca os principais estudiosos desse período no seguinte trecho:

Na educação especial, um estudioso português, Jacob Pereira (1715-1780), cria uma metodologia para ensinar linguagem a surdos. Jean Marc Itard (1774-1838), médico francês, desenvolve um trabalho pioneiro com o menino selvagem de Aveyron, o Victor, que apresentava sério atraso de desenvolvimento, atribuído por Itard ao longo período em que viveu sozinho na floresta, sem experiências de exercício intelectual. Valentin Haüy (1745-1822), pedagogo francês, organizou a instrução do deficiente visual em instituições especiais na França e na Rússia; na instituição francesa, Louis Braille (1809-1852) foi aluno e depois professor. Ponto comum entre esses três educadores, além de acreditarem na capacidade de aprendizado da pessoa deficiente, é que acreditam também que essa aprendizagem se dá com o auxílio e a estimulação dos sentidos remanescentes.

Os cientistas citados acima contribuíram para o surgimento da Educação Especial, tanto que foram os primeiros a defenderem que a pessoa com deficiência é um ser capaz de aprender e de se desenvolver. Desse modo, mesmo que as concepções de desenvolvimento desses autores fossem ainda primárias, próprias das possibilidades do contexto histórico em que estão inseridos, suas ideias propiciaram avanços na concepção de deficiente.

Outro pensador importante desse período foi John Locke (1621-1704), principal representante do empirismo. Chauí (2000) sustenta que o pensamento empirista de Locke parte da concepção de que o desenvolvimento humano ocorre

por decorrência de experiências no mundo sensível, no qual as verdades e a razão são adquiridas e perceptíveis por meio dos órgãos sensoriais.

Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência visual passaram a ser vistas como capazes de aprender, desde que sua visão fosse compensada por outros sentidos. Por isso, nesse período, a educação voltou-se completamente para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos sentidos.

Vygotski (1997) salienta que, em nível teórico, essa compreensão de educação sustenta-se na substituição de órgãos sensoriais. Isto é, quando há o comprometimento em algum órgão sensorial, há uma compensação no funcionamento e desenvolvimento de outros órgãos.

Com base nesse pressuposto, a perda ou ausência visual causa biologicamente um desenvolvimento aguçado na audição. Assim, passou-se a acreditar que

[...] qualquer cego, graças a este fato, se torna um músico, quer dizer, uma pessoa dotada de um ouvido aguçado e excepcional; descobriram nos cegos um novo sentido especial o sexto sentido inalcançável para os videntes (VYGOTSKI, 1997, p. 101).²⁰

O tom irônico utilizado por Vygotski (1997) para se referir a essa concepção revela que ele discorda dos postulados ligados ao princípio da substituição de órgãos sensórios. Sua discordância está no fato de a compensação ser tratada como um fator natural e fisiológico do organismo e não como um processo complicado e oriundo de fatores sócio-psicológicos.

No entanto, mesmo discordando desses estudos, Vygotski (1997) considera que esse período foi muito importante para apontar a direção para um grande avanço científico, sobretudo nos experimentos e na possibilidade educativa do cego. Em sua análise, é mais importante saber ler e escrever para a pessoa cega, do que o próprio fator compensatório dos órgãos sensórios ou o "sexto sentido". Isto é, nas relações de aprendizagem estabelecidas com a criança cega, estimula-se o desenvolvimento de suas funções, porém de forma diferenciada.

²⁰ [...] cualquier ciego, gracias al solo hecho de seda, era un músico, es decir, una persona dotada de un oído aguzado y excepcional; descubrieron en los ciegos un nuevo sentido, especial, el sexto sentido, inalcanzable para los videntes

4.2.3 Período científico: alguns princípios fundamentais para a educação da criança cega

No período científico, iniciado na Idade Moderna, passou-se a considerar a educação sistematizada como meio de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência. Foi reconhecido, nesse momento da concepção psicológica do cego, que seu processo de educação em nada se distingue dos videntes.

Sobre essa educação sistemática, Caiado (2006, p. 39) faz a seguinte consideração:

Com um referencial materialista histórico, Vygotsky (1995) aponta, em seus estudos sobre a cegueira, que a educação sistemática é um marco para a ciência na área, pois, a partir daí, surge a possibilidade de se verificar que a cegueira provoca no indivíduo um processo de compensação a esse comprometimento. Compensação essa compreendida como um processo social, e não orgânico, como foi atribuído no período anterior.

Nessa perspectiva, as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento passaram a ser atribuídas às relações sociais nas quais os sujeitos estão inseridos. Todo o conhecimento acumulado historicamente, social e cultural foi produzido nas relações dos homens entre si e com a natureza.

Como já vimos anteriormente, nesse conhecimento estão acumuladas formas complexas de pensamento. Assim, ao se apropriar da produção intelectual da humanidade, cada sujeito desenvolve o pensamento no nível já alcançado pelo gênero humano. Normalmente é por meio dos sentidos que o sujeito tem o seu primeiro contato com o mundo material e com o conhecimento sobre esse mundo.

Por esse motivo, Vygotski (1997) sustenta que a falta de visão, por ser uma das vias sensoriais importantes para a inserção dos sujeitos à sociedade, modifica a relação da pessoa cega com o mundo. Isso não significa que a criança não se desenvolva, mas apenas que o faz por vias diferentes.

O grande avanço na concepção da cegueira oriundo do período científico, de acordo com Vygotski (1997) foi a supercompensação, que não se dá de maneira natural, meramente pela substituição de órgãos remanescentes, mas pela necessidade que o sujeito tem de buscar um *status* social dentro da sociedade.

Para Vygotski (1997, p. 103-4):

A cegueira cria dificuldades para a inserção da criança cega na vida social. Neste caminho os conflitos explodem inesperadamente. De fato, o defeito é concebido como um desvio social. A cegueira coloca seu portador em uma posição social peculiar e difícil. Um sentimento de inferioridade, uma insegurança e uma debilidade surge como resultado da avaliação da pessoa cega e de sua própria posição. Como reação do aparato psíquico, se desenvolvem as tendências para a supercompensação. Estão orientadas para a formação de uma personalidade socialmente válida, para a conquista de uma posição na vida social. Estão orientadas para a superação do conflito social, da instabilidade psicológica resultante do efeito físico. Nisto consiste a essência de uma nova visão.²¹

O processo de supercompensação ocorre, portanto, socialmente e na tentativa de o cego vencer a limitação visual. Isso quer dizer, não procurando compensar a falta da visão pela sua substituição por um sentido específico como o tato ou a audição, mas na força adquirida por intermédio da inferioridade provocada pela ausência da visão. Fato esse que força o cego a desenvolver o organismo por completo e superar a limitação.

O processo de supercompensação, segundo Vygotski (1997) desmistifica as lendas criadas em torno da concepção de cegueira, tanto advindas do período místico, quanto do biológico ingênuo. Por ser cego não significa que a pessoa será um músico ou terá um “sexto sentido”. Da mesma forma, o fato de ter uma deficiência orgânica não impede que sejam desenvolvidos a níveis mais superiores outros órgãos sensoriais.

A questão central discutida aqui sustenta-se no fato de que o mais importante para o desenvolvimento do cego não é ter uma audição apurada ou um tato refinado, mas sim uma supercompensação social que deve ser propiciada pelo processo de educação.

Nessa perspectiva, como deve ser pensada uma educação voltada para a criança cega?

²¹ La ceguera crea dificultades para la inserción del niño ciego en la vida. En esta dirección estalla el conflicto. De hecho, el defecto se realiza como una desviación social. La ceguera pone a su portador en una posición social particular y difícil. El sentimiento de inferioridad, la inseguridad y la debilidad surgen como resultado de la valoración que el ciego hace de su posición. Como reacción del aparato psíquico se desarrollan las tendencias a la supercompensación. Están orientadas a la formación de una personalidad socialmente válida, a la conquista de una posición en la vida social. Están orientadas a la superación del conflicto social, la inestabilidad psicológica resultante del defecto físico. En esto consiste la esencia del nuevo criterio.

Para responder a essa questão, podemos recorrer a um excerto do texto de Vygotski (1997) sobre "Princípios da Educação Social das crianças surdas-mudas", que também faz referência à educação dos cegos. Segundo Vygotski (1997, p. 116),

Qualquer insuficiência física – seja a cegueira ou a surdez – não só modifica a relação da criança com o mundo, mas, acima de tudo, se manifesta nas relações com as pessoas. O defeito orgânico se realiza como anormalidade social do comportamento. Entende-se que a cegueira e a surdez são, em si, fatores biológicos e não, em forma alguma sociais. Mas cabe ao educador combater as consequências sociais e não os fatos biológicos em si.²²

Para Vygotski (1997), o importante para o campo da psicologia e da educação são os fatores sociais decorrentes do comprometimento visual.

Para a criança cega ou surda, a cegueira ou a surdez é um estado de normalidade, e é sentido essa deficiência só indiretamente, secundariamente como resultado de sua experiência social refletida em si mesma. [...] É preciso assimilar a ideia de que a cegueira e a surdez não implicam nada mais que a falta de uma das vias para a formação dos vínculos condicionados com o meio ambiente. Esses órgãos, quer dizer, os olhos e o ouvido, chamados em fisiologia receptores ou analisadores, e em psicologia órgãos de percepção ou sentidos externos, percebem e analisam os elementos externos do meio, decompondo a realidade em suas partes singulares, em estimulações separadas com as quais se vinculam nossas reações úteis. Tudo isso serve para a adaptação, quanto o possível, precisa e sutil do organismo ao ambiente (VYGOTSKI, 1997, p. 116)²³.

Essa convicção de Vygotski (1997) postula que a criança cega só percebe sua deficiência em contato com a vida social, com o meio circundante. O comprometimento visual, por si só, não ocasiona as principais dificuldades para a aprendizagem, mas modifica totalmente a relação da criança cega com o mundo e

²²Cualquier insuficiencia física - sea la ceguera o la sordera - no sólo modifica la relación del niño con el mundo, sino que, ante todo, se manifiesta en las relaciones con las personas. El defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta. Se sobreentiende que la ceguera y la sordera son, en sí, hechos biológicos y no, en medida alguna sociales. Pero al educador le toca enfrentarse no tanto con estos hechos en sí mismos, cuanto con sus consecuencias sociales.

²³ La ceguera o la sordera es un estado normal y no morboso para el niño ciego o sordo, y él siente ese defecto sólo indirectamente secundariamente, como resultado de su experiencia social reflejada en él mismo. Qué implica de por sí el defecto del oído? Es preciso asimilar la idea de que la ceguera y la sordera no implican nada más que la falta de una de las vías para la formación de los vínculos condicionados con el medio ambiente. Estos órganos, es decir, los ojos y el oído, llamados en fisiología receptores o analizadores, y en psicología órganos de percepción o sentidos externos, perciben y analizan los elementos externos del medio, componen la realidad en sus partes singulares, en estimulaciones separadas con las cuales se vinculan nuestras reacciones útiles. Todo esto sirve para la adaptación, lo más exacta y sutil posible, del organismo al ambiente.

com as outras pessoas. Por isso, a causa mais significativa para ser enfrentada pela educação encontra-se nos fatos sociais.

Essa modificação na relação da criança com o mundo e com as pessoas deve ser levada em consideração ao se pensar o processo de aprendizagem das pessoas cegas, já que não são os sentidos que necessariamente garantem a aprendizagem, apenas disponibilizam o reconhecimento empírico do real. No entanto, o conhecimento humano em sua forma mais desenvolvida, não pode ser captado apenas mediante o sistema sensorial.

Cabe ao professor organizar atividades capazes de favorecer o desenvolvimento, caso sejam criadas formas alternativas de mediação que não sejam dependentes do aporte visual.

Dessa forma, a criança cega tem a possibilidade de desenvolver suas estruturas psicológicas, em que são incorporados ao sistema de comportamento, e, posteriormente, reconstituídos e tornam-se uma nova identidade psicológica.

Nesse prisma, o aprendizado dos alunos cegos ou com baixa visão, portanto, não é decorrente somente dos sentidos, mas das relações sociais e, sobretudo, das mediações dos professores, que são oriundas da comunicação verbal, tanto que a linguagem, de modo especial, a palavra é capaz de favorecer o desenvolvimento em igualdade esses sujeitos.

Vygotski (1997) salienta a importância do papel da linguagem no desenvolvimento da pessoa com deficiência ao comparar o desenvolvimento da pessoa com surdez e cegueira.

Em aspectos biológicos, o surdo desenvolve-se com muito mais facilidade do que o cego, porque é um ser mais protegido pelo fato de enxergar e de se locomover e conhecer o espaço. Nesse mesmo enfoque, para o cego existe grande dificuldade, uma vez que tem sua movimentação comprometida.

O cego, pelo contrário, pelo fato de ouvir, consegue adquirir a linguagem com muito mais facilidade que o surdo. Desse modo, a capacidade do cego de estabelecer relações sociais é maior do que o surdo e de se apropriar do patrimônio cultural sem atrasos importantes, já que grande parte desta cultura encontra-se objetivada na linguagem.

Vygotski (1997) traz essa comparação, justamente, para ressaltar como os fatores sociais causam complicações no desenvolvimento. Caso o principal problema fosse a deficiência em seus aspectos biológicos, o surdo teria melhor

adaptação que o cego. No entanto, como a linguagem e a apropriação de conceitos cristalizados nela são aspectos indispensáveis para a vida social, os surdos se encontram numa grande desvantagem.

De fato, essas são algumas complicações sociais trazidas pela deficiência. Então, cabe ao professor atenuar essas complicações e possibilitar aos alunos com cegueira o acesso ao mundo vidente, como ao surdo a aquisição da linguagem como forma de instrumento do pensamento.

Portanto, para que ocorra de fato a aprendizagem desses sujeitos, é necessária a sistematização dos conteúdos e da organização dos materiais e do meio para que o comprometimento visual não impeça a apropriação do conhecimento. Como a aprendizagem ocorre nas relações sociais, sobretudo dentro da sala de aula, o sistema escolar tem a incumbência de remover as barreiras existentes no meio social. Então nos perguntamos: são essas barreiras removidas na educação inclusiva?

5. CENAS DA ESCOLA INCLUSIVA: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA CLASSE REGULAR

A inclusão e reabilitação das crianças cegas ou com baixa visão, como foram demonstradas nos capítulos anteriores, não é algo novo no cenário educacional. As ações educativas direcionadas para o ensino, a instrução e a inserção social das pessoas com deficiência é algo construído historicamente desde o século XVIII.

Analisar, portanto, o contexto e as condições de aprendizagem de alunos cegos ou com baixa visão no município de Maringá, não pode ser dissociado dos aspectos históricos e da totalidade conjuntural das políticas e das ações que versam sobre a Educação Especial.

Passados mais de vinte anos desde o compromisso firmado pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia em 1990, as políticas ainda procuram alcançar o objetivo de viabilizar o acesso de todos à Educação Básica. Isto é, no Brasil, como já tratamos anteriormente, há inúmeras legislações que tratam da inclusão de pessoas com deficiência, tais como: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), e mais recentemente o Decreto n.º 7.611 de 17 de Novembro de 2011.

Conforme já analisamos, as escolas públicas brasileiras precisam ter condições de ofertar atendimento diferenciado a alunos com diferentes necessidades educativas especiais. Também cabe salientar que as escolas que possuem classes regulares não podem negar qualquer matrícula por alegação de não ter condição de atendimento especializado ou pela deficiência do estudante. Isto é, nos últimos anos tem aumentado muito o número de alunos com deficiência em classes regulares, como também de estudantes em classes especiais.

Antes de apresentarmos o levantamento e a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, abordaremos logo abaixo alguns dados estatísticos retirados do censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que é apontado o número de matrículas efetuadas de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil, no Paraná e no município de Maringá.

Quadro 1 - Número de matrículas de alunos com NEE no Brasil entre os anos de 2010 e 2012

Educação Especial no Brasil (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)			
Anos	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Séries Iniciais	Séries Finais	
2010	229.674	121.197	25.756
2011	326.805	139.701	30.879
2012	340.891	165.949	39.411

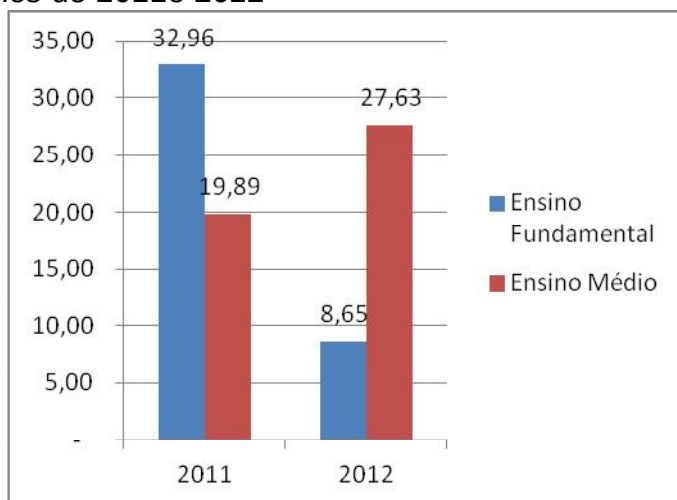
FONTE: INEP.

É possível notar que houve aumento de matrículas a cada ano em todos os níveis da Educação Básica²⁴. Mas a maior concentração de alunos está situada nas séries iniciais, seguida pelas séries finais do Ensino Fundamental e depois pelo Ensino Médio.

De acordo com esses dados, houve um crescimento de matrículas de 32,6 % no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a taxa de crescimento foi menor, 19,89. Em relação ao ano de 2012, a taxa de crescimento no Ensino Médio foi muito superior, ficou na faixa dos 27,63%, enquanto no Ensino Fundamental ficou com 8,65. Esses dados podem ser verificados no gráfico a seguir:

²⁴ A Educação Básica de acordo com a Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) é constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No caso do levantamento dos dados estatísticos, optamos pelo interesse da pesquisa, por fazê-lo no Ensino Fundamental e Médio.

Gráfico 1 - Taxa de crescimento no Brasil das matrículas de alunos com NEE nos anos de 2011 e 2012



FONTE: INEP.

Embora no Ensino Médio ainda o número de matrículas seja o menor, sua taxa de crescimento no ano de 2012 foi superior ao Ensino Fundamental. Cabe salientar aqui, que mesmo considerando que o Ensino Fundamental possui nove anos, o Ensino Médio cresceu apenas 13.655 alunos de 2010 a 2012, enquanto no Ensino Fundamental o crescimento foi de 159.969.

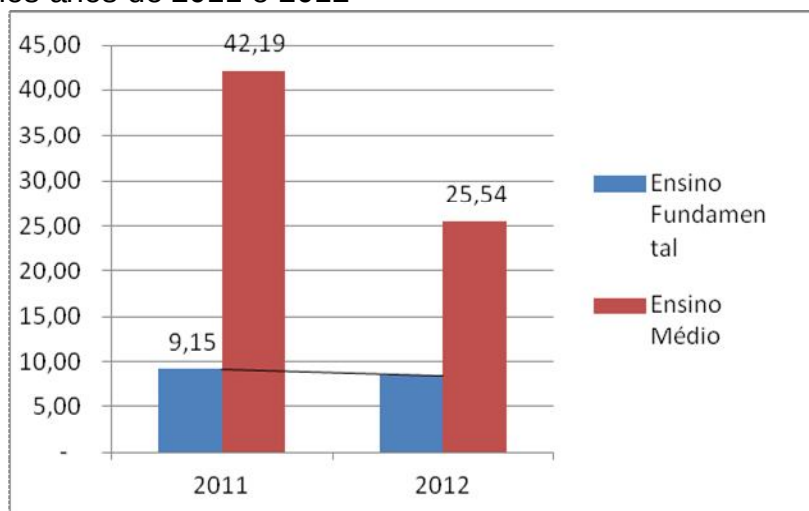
A seguir, para confrontar os dados, apresentaremos os resultados obtidos com o levantamento estatístico realizado no estado do Paraná e no município de Maringá.

Quadro 2 - Número de matrículas de alunos com NEE no Paraná entre os anos de 2010 e 2012

Educação Especial no Paraná (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)			
Anos	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Série Iniciais	Série Finais	
2010	21.922	9.598	2.043
2011	21.779	12.626	2.905
2012	22.133	15.173	3.647

FONTE: INEP.

Gráfico 2 - Taxa de crescimento no Paraná das matrículas de alunos com NEE nos anos de 2011 e 2012



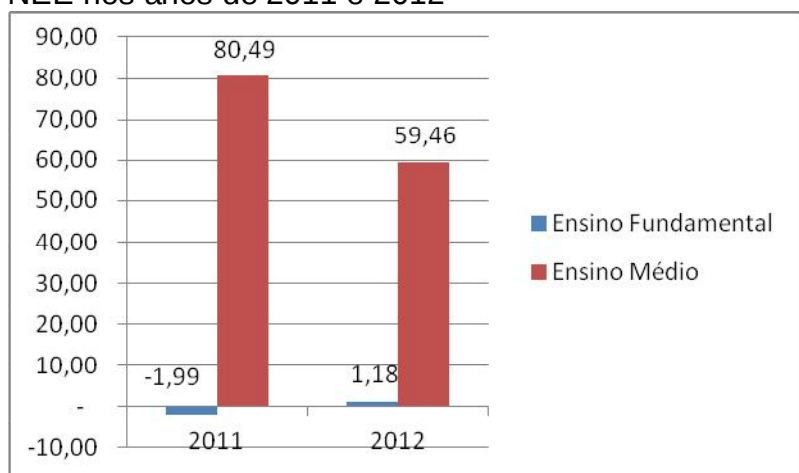
FONTE: INEP.

Quadro 3 - Número de matrículas de alunos com NEE em Maringá entre os anos de 2010 e 2012

Educação Especial em Maringá (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)			
Anos	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Série Iniciais	Série Finais	
2010	322	281	41
2011	257	334	74
2012	230	368	118

FONTE: INEP.

Gráfico 3 - Taxa de crescimento em Maringá das matrículas de alunos com NEE nos anos de 2011 e 2012



FONTE: INEP

Na interpretação desses dados, é possível verificar que no Paraná o quadro é bem semelhante ao nacional, uma vez que há grande concentração de estudantes no Ensino Fundamental e proporcionalmente pequena no Ensino Médio. No entanto, a taxa de crescimento das matrículas no Ensino Médio paranaense foi de 42,19 % em 2011 e 25,54 % em 2012. Nesse período, o aumento de matrículas foi de 1604 alunos em todo o estado. Se compararmos esse número com os dados nacionais, veremos que o Paraná é responsável por 11,74 % do crescimento das matrículas no Ensino Médio brasileiro.

No município de Maringá, as matrículas no Ensino Fundamental caíram um pouco nas séries iniciais e aumentaram nas séries finais. No ensino Médio, houve um expressivo aumento de 2010 a 2012, foram ao certo 77 alunos. Dessa forma, no quadro maringaense de 2012, foram apresentados os seguintes números: 230 alunos nas séries iniciais, contabilizando uma queda de matrículas expressiva de 92 alunos em relação a 2010; 368 alunos nas séries finais do Ensino Fundamental, obtendo um acréscimo de 87 alunos; e 118 no Ensino Médio.

Esses dados foram retirados do censo escolar dos anos de 2010, 2011 e 2012, portanto são os únicos dados estatísticos oficiais reconhecidos pelo MEC em relação à educação do país. Obviamente faltam alguns dados como o número de alunos evadidos e inclusos em cada ano.

Outro fator que os dados não revelam é a frequência e a permanência dos alunos na escola, suas condições de inclusão, assim como os recursos materiais e profissionais disponibilizados para as escolas, visto que a legislação ampara o atendimento individualizado. Dessa forma, esses foram alguns aspectos que procuraremos investigar em relação ao ensino para os sujeitos com deficiência visual e suas escolas no município de Maringá.

5.1 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa de campo

Como já apresentamos anteriormente na introdução, a pesquisa de campo foi realizada com alunos cegos ou com baixa visão matriculados no Ensino Fundamental em classe regular. Utilizamos como técnicas de pesquisas a entrevista semi-estruturada e a observação em sala de aula.

Na entrevista, foram convidados a participar os alunos com deficiência visual, seus professores da classe regular e das salas de recurso multifuncionais. No caso dos alunos que estão matriculados a partir do 6º ano, optamos por entrevistar seus professores de matemática, por entender que essa disciplina, pelo fato de se utilizar de esquemas explicativos visuais, pode requerer mediações diferenciadas por parte do professor para que a ausência da visão não se constitua em impedimento para a aprendizagem dos estudantes.

Procuramos com essa entrevista identificar como estão as condições de aprendizagem dos alunos em sala de aula, suas dificuldades e necessidades. Também buscamos verificar como o professor trabalha em uma sala regular com a presença de um aluno com deficiência visual.

Foram visitadas todas as escolas públicas que atendiam alunos com deficiência visual, matriculados no Ensino Fundamental, no município de Maringá. Averiguamos a disponibilização de profissionais especializados e recursos para a inclusão e como é feito o atendimento especializado e a mediação do conteúdo pelo professor em sala de aula.

Como método de análise da pesquisa, adotamos os pressupostos teóricos do Materialismo Histórico Dialético, o qual permitirá avançar para além das aparências do fenômeno que foi nosso objeto de pesquisa. Martins (2006) explica que os dados coletados empiricamente apenas fornecem informações exteriores de um fenômeno, aquilo que pode ser captado pelos sentidos humanos. No entanto, para ter consciência sobre dado fenômeno, é preciso analisar em nível de abstração as contradições e mediações históricas que envolvem os fenômenos.

Nessa perspectiva, não nos limitaremos apenas a apresentar a realidade encontrada na observação e entrevistas da pesquisa de campo. Mas procuraremos relacionar a realidade encontrada com o contexto educacional mais amplo, próprio da escola pública na atual conjuntura econômica, social e política, entendendo os avanços e limites da educação especial como uma manifestação particular da perspectiva de formação assumida pelo modelo produtivo em seu atual estágio de desenvolvimento.

Para prosseguirmos com a caracterização dos sujeitos é pertinente elucidar as diferenças entre uma pessoa cega ou com baixa visão. De acordo com o art. 4º do Decreto Presidencial n.º 3.298/1999 - Redação dada pelo Decreto Presidencial n.º 5.296/2004 -, é considerada pessoa com deficiência visual, apta a usufruir dos

direitos sociais assegurados, aquelas que possuem cegueira ou baixa visão, com a seguinte acuidade visual:

[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05²⁵ no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores [...] (BRASIL, 2004 s/p).

A definição da deficiência visual, utilizando apenas duas categorias - cegueira ou baixa visão – nos aparenta insuficiente, pelo fato de que, uma pessoa cega é diferente de outra que possui um residual pequeno de visão. Da mesma forma, observarmos que a baixa visão apresenta inúmeras diferenças de acuidade visuais que implicam necessidades diferenciadas.

No âmbito pedagógico, a classificação da pessoa com cegueira ou baixa visão são determinadas pelas necessidades educacionais. Por exemplo: são considerados cegos aqueles que utilizam ou necessitam de instrução em Braille para a leitura e escrita e *softwares* de leitura; são baixa visão aqueles alunos que necessitam de material impresso ampliado ou auxílio de recursos ópticos e eletrônicos²⁶.

Para a presente pesquisa, devido a certa variação de acuidade visual apresentada pelos alunos participantes da pesquisa, classificamos os sujeitos em três categorias: os alunos com cegueira; com baixa visão acentuada; e por último, os alunos indicados com baixa visão pela Secretaria Municipal de Educação, mas não apresentam dificuldades acentuadas em classes regulares.

Para preservar a identidade dos alunos e professores das classes regulares pesquisados, todos serão mencionados neste trabalho com uma letra como cognome. Para facilitar a compreensão, a letra que corresponderá aos alunos, será

25 Essa numeração indica a acuidade visual baseada na escala optométrica de Snellen, desenvolvida pelo oftalmologista holandês Herman Snellen em 1862. Esta escala, por meio da Tabela de Sneller, é utilizada pela medicina para teste e avaliação da acuidade visual, sendo um dos primeiros instrumentos a identificar a insuficiência visual.

²⁶ Informações retiradas do texto "Definindo a cegueira e a visão subnormal" escrito por Antônio João Menescal Conde - Professor do Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?itemid=94>>.

a mesma equivalente ao seu respectivo professor. Isto é, o aluno A é estudante da professora A e assim consecutivamente.

Abaixo seguem os quadros que correspondem aos alunos entrevistados:

Quadro 4 - Alunos com cegueira

Aluno (a)	Ano	Idade	Sexo
A	3º ano	14	Feminino
B	2º ano	8	Feminino
C	8º ano	14	Feminino

FONTE: Dados do pesquisador

Quadro 5 - Aluno com baixa visão acentuada

Aluno (a)	Ano	Idade	Sexo
D	4º ano	9	Masculino
E	1º ano	6	Masculino

FONTE: Dados do pesquisador

Quadro 6 - Alunos com baixa visão

Aluno (a)	Ano	Idade	Sexo
F	2º ano	7	Masculino
G	4º ano	9	Masculino

FONTE: Dados do pesquisador

Além dos alunos, também participaram as professoras que ministram aulas em suas classes e professores especializados de apoio em sala e de salas de recurso multifuncionais.

Quadro 7 - Professores das classes regulares

Identificação	Sexo	Curso de capacitação			Graduação		Especialização	
		Curso	Ano	c.h	Curso	Ano	Curso	Ano
A	Feminino				Pedagogia	2004	Neuropedagogia	2013
B	Feminino	Braille	2012	60	Pedagogia	2009	Psicopedagogia	2012
C	Feminino				Matemática	2003	Educação Especial	2005
D	Feminino	Transtornos mentais	2012	80	Pedagogia	1996	Educação Especial	2000
E	Feminino				Pedagogia	2012	Educação Inclusiva	2006
F	Feminino	Transtornos mentais	2011	40	Pedagogia	2010	Gestão Escolar / Neuropedagogia	2011 / 2013
G	Feminino				Pedagogia	1991	Administração, Supervisão e Orientação Educacional	2000

FONTE: Dados do pesquisador

No caso dos professores especialistas que atendem aos alunos, serão atribuídos a eles nomes fictícios, como forma de preservar a identidade e diferenciá-los dos professores das classes regulares. A lista com os nomes segue no Quadro 8.

Quadro 8 - Professores especializados

Identificação	Sexo	Graduação		Especialização	
		Curso	Ano	Curso	Ano
Morgana	Feminino	Pedagogia	2005	Educação Especial	2009
Rita	Feminino	Pedagogia	1993	Educação Infantil na área da Educação Especial	2009
Mônica	Feminino	Pedagogia	1983	Educação Especial	1987
Leila	Feminino	Letras / Português	1997	Educação Especial	2000

FONTE: Dados do pesquisador

Todos esses sujeitos da pesquisa são estudantes e professores de escolas públicas pertencentes ao município de Maringá, localizado no estado do Paraná. A preferência por esse público se deu em razão de querermos averiguar as condições de aprendizagem nas instituições mantidas pelo Estado, que são uma das poucas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento oferecidos para aqueles menos favorecidos economicamente e socialmente.

5.2 Infraestruturas dos estabelecimentos de ensino

5.2.1 Tecnologia Assistiva

Tecnologia Assistiva é uma terminologia nova cada vez mais adotada para designar os recursos especiais no âmbito da Educação Especial e da reabilitação de pessoas com deficiência. Dessa forma, reconhece-se Tecnologia Assistiva como todos os recursos utilizados para auxiliar pessoas com deficiência, ou seja, desde uma bengala, cadeira de rodas até o mais sofisticado recurso computadorizado.

Galvão Filho (2009) sustenta que o que entendemos por Tecnologia Assistiva compreende também recursos que foram utilizados nos primórdios da história ou na pré-história, como o uso de um pedaço de pau improvisado de bengala.

Segundo Bersch (2008), o termo Tecnologia Assistiva surgiu pela primeira vez em 1988 nos Estados Unidos como *Assistive Technology*. Sua origem está atrelada às leis de políticas públicas americanas criadas neste mesmo ano, como a *Public Law 100-407*, a qual faz parte com outras leis do *ADA - American with Disabilities Act*. Essa legislação regulamenta os direitos da pessoa norte-americana com deficiência, como também provê os gastos públicos com o investimento em recursos e tecnologias.

Na educação brasileira, os recursos voltados para a acessibilidade de pessoas com deficiência são muitos. Alguns são frequentemente utilizados por pessoas com deficiência visual, como:

- Reglete e punção – permite à pessoa cega a escrita do Braille;
- Máquina Braille – equipamento que permite maior agilidade ao cego para a escrita Braille;
- Soroban – é o ábaco japonês que também passou a ser utilizado pelos cegos para a realização de cálculos;
- Lupas ópticas manuais (formato circular ou régua) – é um instrumento que apoia as pessoas com baixa visão na realização de leitura em folhas de papel, livros, mapas e etc;

- Telelupa óptica – possibilita a pessoa com baixa visão enxergar objetos e a ler a distâncias grandes, como um texto no quadro, ou o nome de um estabelecimento comercial;
- Multiplano – é um recurso simples que auxilia a pessoa com deficiência visual a registrar figuras geométricas, gráficos com os eixos x e y no plano cartesiano, como inúmeros exercícios de geometria;
- Computadores, celulares, *tablets*, *smarthphones* entre outros aparatos digitais podem auxiliar o processo de aprendizagem;
- *Softwares* de acessibilidade virtual, sintetizadores de voz – são ferramentas indispensáveis para a inclusão digital e acesso à informação e à relacionamentos sociais.
- Lupas eletrônicas – são equipamentos video-amplificadores que possibilitam a leitura de textos impressos por pessoas com baixa visão;
- *Scanner* com Reconhecimento Óptico de Caracteres (OCR) – permite a digitalização de textos impressos para possibilitar a leitura por intermédio de sintetizadores de vozes, seja em computadores, *Tablets*, *smarthphones* ou outros aparelhos digitais.
- Livro em áudio, e-books digitais – favorecem a leitura das pessoas cegas ou com baixa visão;
- Impressora Braille – recurso que imprime textos digitalizados ou contidos no computador em Braille.

Também podemos colocar como Tecnologia Assistiva os recursos utilizados pelo professor, tais materiais adaptados ou recursos confeccionados para colaborar com a aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Os recursos existentes na atualidade para possibilitar a inclusão das pessoas com deficiência são inúmeros e, certamente, criam grandes possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem dentro de uma classe regular em qualquer nível de ensino.

Dessa forma, para a Educação de pessoas com deficiência visual, esses recursos são de fundamental importância não pelo fato de suprirem a falta de visão, mas para criar outras vias de acesso ao conhecimento, garantindo assim uma aprendizagem que promova o seu desenvolvimento. Vygotski (1997) afirma que a

pessoa cega, por ter sua relação com o mundo modificada, pode se desenvolver equivalentemente a um vidente, mas de uma maneira diferente. Dessa forma, os recursos didáticos existentes para a educação especial entram como um elemento primordial na remoção de barreiras impostas por uma sociedade e por um ensino orientados pelo sentido da visão.

5.2.2 Recursos e adaptações nas escolas pesquisadas

A existência de recursos para o auxílio de alunos com deficiência é indispensável a todas as escolas que atendem a esse público. Esse fator é inquestionável. No entanto, para que eles sejam utilizados pelos professores e alunos precisa haver conhecimento ou orientação de profissionais ligados à educação de pessoas com deficiência visual.

Esse fator pôde ser observado na escola da aluna B, que recebeu uma máquina e materiais em Braille, mas não os utiliza durante a aula. A professora B justificou o não uso pelo fato de a escola não dispor de um auxiliar para o apoio a aluna. De acordo com ela,

[...] nós temos uma caixa, que este ano não está na minha sala, porque não tem ninguém pra usar. Essa caixa foi preparada o ano passado com textos em Braille e a máquina em Braille. Lá tem todo o material, tem o alfabeto, tem tudo. Mas tem que ter a pessoa para ter o tempo para trabalhar com a aluna. Não é uma coisa simples, demanda muito tempo para ela escrever uma palavra. Nossa! A professora auxiliar ficava duas horas para fazer alguma coisa.

A falta do uso desse importante recurso limita a participação da aluna cega em uma classe regular. Ela frequenta uma turma de 2º ano, mas ainda não se alfabetizou em Braille, por isso necessita de um acompanhamento individualizado. Segundo a professora B, ela frequenta duas vezes na semana uma sala de recurso para ser alfabetizada, porque na escola ela apenas oralisa e fica como ouvinte.

No caso da aluna A, também cega, estudante do 3º ano, conta com uma escola que apresenta os mesmos materiais existentes na escola da aluna B. Os

materiais são: a máquina Braille, soroban e textos e livros didáticos impressos em Braille.

Nesse caso são utilizados todos os materiais durante a aula. Mas a professora ressalta que os livros impressos em Braille vieram inadequados para a realização da leitura pela aluna que está em processo de alfabetização. A impressão foi feita nos dois lados da folha, como medida para economizar o papel, mas prejudica a compreensão da leitura, visto que, quando se imprime um texto em Braille, o verso fica furado e sensível ao tato. Por isso, ela sente muita dificuldade para decifrar as letras e, então, os livros são pouco utilizados.

Outro fator que chamou a atenção foi que nessa escola, pelo fato de contar com uma auxiliar de apoio dentro da sala de aula, os materiais são adaptados, confeccionados. Assim descreve a professora A:

[...] o que a gente não tem (materiais) a Morgana (professora de apoio em sala) vai fabricando em sua hora atividade. Então, o que eu vou passando de conteúdo, a Morgana vai adaptando e, às vezes, o que não tem, a Morgana vai fabricando. Por exemplo: eu trabalhei o planetário, a Morgana pegou os planetas, ela fez com cola em alto relevo pra aluna A estar passando a mão. Assim, a gente vai adaptando com os recursos que temos.

A adaptação e fabricação de recursos também são materiais que podem contribuir para aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Outra prática dessa natureza foi descrita pela professora C, quando adaptou uma atividade de geometria para sua aluna cega:

[...] eu encontrei uma cola que vem em auto relevo, vem escrito 3D, então sempre quando eu trabalho com geometria, eu procuro fazer os desenhos em auto relevo [...]. Estamos concluindo um trabalho com o número π (Pi), que a gente tem que medir o comprimento da circunferência, diâmetro. Então, eu fiz todo esse trabalho, utilizando barbante pra vê se motiva e da oportunidade para todos e assim, em determinada forma todos são beneficiados.

As adaptações de materiais são diversas e, às vezes, são oriundas da criatividade do professor da sala sob orientação de profissionais da área. Mesmo as escolas mais equipadas ainda utilizam materiais improvisados para ensinar aos cegos.

A escola da aluna C é uma referência municipal para o atendimento da pessoa com deficiência visual. São disponibilizadas duas salas de recurso multifuncional equipadas com materiais didáticos, como também dois profissionais na área da deficiência visual. O atendimento dessas salas se destina a alunos com deficiência visual que estão matriculados na Educação Básica.

Nessa escola, portanto, encontramos computadores, máquina Braille, reglete, soroban, lupas ópticas, multiplano e uma gama enorme de materiais adaptados e possibilidade de atividades com alunos cegos ou com baixa visão. Esses recursos, na medida do possível, são todos utilizados e passam pela orientação da professora especialista que atende a aluna C no contraturno.

Na escola dos alunos com baixa visão D, F e G, que é a mesma, como expusemos nos quadros 5 e 6 deste trabalho, apresenta recursos de Tecnologia Assistiva diferenciados daqueles utilizados pelos alunos com cegueira. O Braille, por exemplo, não é utilizado pelos alunos com baixa visão, os recursos mais comuns encontrados foram: materiais ampliados; livros ampliados; telelupas; lupa óptica e materiais improvisados.

Na escola dos alunos D, F e G, os recursos são, na sua maioria, improvisados. De acordo com a professora D, a qual leciona para o aluno com a maior dificuldade visual entre os três, “[...] a gente tem material dourado ele manuseia bastante, palito de sorvete, lápis de cor, não para saber a cor, mas a quantidade e o tamanho”.

Em relação aos alunos F e G, suas professoras afirmaram que apenas são modificadas as letras de material impresso, sejam colocadas em negrito ou com o tamanho da fonte em 14. Também, segundo a professora F, sua letra é escrita com um tamanho maior na lousa e, para o aluno enxergar, ele senta próximo e bem no centro. A professora G também salientou que o fato dela utilizar o giz branco facilita e é suficiente para seu aluno conseguir enxergar.

Assim, a dificuldade maior nessa escola é a adaptação de materiais para o aluno D. Quando entrevistamos a professora D, e foi perguntado acerca dos recursos utilizados pelo aluno D, ela respondeu:

Ele (aluno) tem, desde o ano passado, eu não tenho muita certeza, porque eu não trabalhei com ele no ano passado, mas eles fizeram sim. Acho que a professora do ano passado e ele compraram a régua. E ele tinha a lupa, mas ele não usa muito a lupa. A gente usa

bastante a régua. De repente, assim, mas por causa do tamanho das minhas letras ele não usa muito a lupa. A atividade pra ele é a mesma atividade dos outros pra ele é ampliada a fonte da letra para o 20.

Além da lupa em formato de régua, os livros e textos ampliados para o tamanho da fonte 20, a professora D ressaltou que o aluno D possui um *tablet*, que embora, ele não trouxesse para a aula, lhe auxiliava com a prática da leitura em sua casa. Segundo a professora D, *“Eu já passei uns 20 nomes de literatura para ele ler em casa e a mãe deixa ler em casa os livros. É melhor até do que o próprio livro, porque de qualquer maneira vai ficar pequeno”*.

O aluno E, estudante do 1º ano, possui uma dificuldade visual semelhante ao aluno D. Por isso, observamos que os recursos utilizados por ambos são semelhantes. Podemos verificar isto no seguinte depoimento da professora E:

Assim, o material impresso, até por orientação da Mônica (professora especialista da sala de recurso frequentada pelo aluno), sempre é feito em uma fonte maior, se eu faço digitado, na hora de imprimir eu imprimo em fonte vinte para ele. Apesar de que ele até consegue ver. O livro didático não veio adaptado, é um livro normal e ele consegue usar, mas ele tem que ficar bem inclinado, praticamente o narizinho encostado no livro para ele conseguir ler o que está escrito, mas ele consegue fazer. Então, as atividades quando eu preparo, eu tenho esse cuidado, ou se é alguma Xerox, nós ampliamos. Uso bastante material concreto com ele, no caso da Matemática, nós trabalhamos com ábaco, então, foi um material bom, ele manuseou com facilidade. O material dourado também nós trabalhamos a semana passada, inclusive, hoje a aula vai ser de Matemática e nós vamos trabalhar possibilidades com os palitos de sorvete. Então, não só para ele, mas para toda turma nós procuramos trabalhar com esse tipo de material concreto, no caso dele, nada muito pequeno porque dificulta. Às vezes deixa cair no chão e tem dificuldades para encontrar, mas o grupo também é muito solícito com ele, ajuda sempre quando percebem que alguma coisa dele caiu no chão, eles ajudam ele porque sabem que ele tem dificuldade para encontrar e, para falar bem a verdade, ele não tem dificuldade para resolver as atividades que são propostas na sala.

A adaptação e disponibilização de materiais e recursos para os alunos com baixa visão foram semelhantes entre os alunos pesquisados. Os textos ampliados, lupas no formato de régua, palitos de sorvete, material dourado. Esses são alguns dos recursos encontrados nas escolas e sob posse dos alunos com baixa visão.

Da mesma forma que o aluno D possui um *tablet* para realização de leituras, o aluno E possui uma telulupa para orientação na lousa e leituras de longa distância.

A telulupa é um recurso geralmente indicado por médicos oftalmologistas, sobretudo para possibilitar à pessoa com baixa visão enxergar objetos, palavras que estejam distantes do seu alcance visual.

Sobre esse instrumento, a professora E conta um pouco da adaptação do aluno ao recurso, ao qual ele comprou:

Esse ano ele começou a usar a telulupa, então, nos primeiros dias foi um pouquinho mais difícil, porque até ele se adaptar, conseguir se localizar no quadro com a telulupa. Então, aí eu fui auxiliando ele, eu falava: “- João, primeiro olha pra mim. Me achou? Então, agora olha pra minha mão. Então, é aqui que você tem que copiar”. Isso porque nos primeiros dias ele ficava: “Professora”, porque o quadro é grande, mesmo ele sentando bem na frente no meio da sala, eu procuro escrever bem na frente dele no quadro, usar o meio do quadro, mas aí, ele tinha dificuldades de se localizar no quadro. Então, eu fui fazendo assim, hoje ele já se acha sozinho, usando a telulupa ele encontra onde ele tem que copiar, ele já está alfabetizado, esta escrevendo com poucos erros, a oralidade dele é muito boa, ele participa bastante.

A telulupa é um recurso que o aluno utiliza para copiar o que a professora escreve no quadro, como ela é utilizada em um único olho e amplia seu campo visual se reduz proporcionalmente ao aumento da imagem, dificultando a localização daquilo que interessa ser olhado pelo aluno.

Na maioria dos recursos utilizados pelos alunos, sejam disponibilizados pela escola ou comprados pelos alunos, não são eletrônicos ou ligados à informática. Esse é um fator relevante, uma vez que, como observamos anteriormente, existem muitos recursos de Tecnologia Assistiva que não são utilizados pelos alunos, isso pode ser justificado pela questão econômica, em que alguns desses são importados e possuem um valor alto no mercado. A existência de recursos para o auxílio de alunos com deficiência é indispensável a todas as escolas que atendem a esse público. Esse fator é inquestionável. No entanto, para que eles sejam utilizados pelos professores e alunos, precisa haver conhecimento ou orientação de profissionais ligados à educação de pessoas com deficiência visual.

5.3 As condições de aprendizagem dos alunos com deficiência visual nas classes regulares

A aprendizagem dos alunos com deficiência visual, assim como dos demais, acontece mediante a intervenção do professor na organização e elaboração de atividades que possam contribuir para o desenvolvimento psíquico.

A presença do professor, em sala de aula, é fundamental para a condução do aluno à aprendizagem. Ele precisa organizar e trabalhar o conteúdo escolar de forma a potencializar o desenvolvimento do aluno. É necessário que o professor busque ensinar tendo em vista possibilitar que o aluno atinja o próximo nível de desenvolvimento. Assim, não tem sentido um ensino que se mantenha em aprendizagens já consolidadas, sejam elas provenientes do cotidiano ou do próprio contexto escolar.

Mas, no caso do aluno com deficiência visual, há diferença no processo de sua aprendizagem?

Vigotski (1997) explica que a criança cega desenvolve equivalentemente a uma pessoa sem deficiência. No entanto, a forma como ela aprende é diferenciada. Esse é um fator que deve ser levado em consideração, visto que, uma sala de aula, heterogênea, onde há uma pessoa com deficiência, requer do professor a capacidade de trabalhar de forma diferenciada com este aluno.

Segundo Vigotski (1997), a criança sente a deficiência diretamente somente por meio dos fatores sociais, especificamente em atividades que existam barreiras que, pela ausência da visão, não conseguem ser superadas. Então cabe ao professor a elaboração de atividades que não imponham barreiras à deficiência visual, possibilitando ao aluno cego ou com baixa visão as mesmas condições de interação com o conhecimento que tem os demais alunos.

Leontiev (2004) explica que a aprendizagem acontece por meio das relações sociais, no caso da aprendizagem escolar, por meio de atividades que propiciam o acesso do estudante ao conhecimento científico. Assim, é importante que o aluno com deficiência visual esteja em plenas condições de participação em todas as atividades de ensino propostas pelo professor. A aprendizagem, segundo Leontiev (2004), está diretamente ligada ao espaço ocupado pelo sujeito nas relações sociais e no desenvolvimento das atividades. Caso o aluno com deficiência seja colocado à

parte dessas atividades, a aprendizagem terá menos impacto sobre o desenvolvimento.

Considerando que o lugar ocupado pelo sujeito é um elemento que evidencia a (im)possibilidade de seu desenvolvimento, procuramos investigar as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência visual, identificando alguns aspectos, nas classes regulares, que caracterizam o espaço ocupado por esses estudantes nas atividades de ensino.

Desses aspectos destacamos: a adaptação de atividades, conteúdo e currículo; a forma como os alunos participam das atividades de ensino; e o ensino de conceitos para os alunos com deficiência visual.

5.3.1 A adaptação curricular para o ensino dos alunos com deficiência visual

Como já apontamos anteriormente neste trabalho, a adaptação curricular, de acordo com as políticas educacionais, é uma das formas "diferenciadas" de atendimento às pessoas com deficiência. Essa diferenciação no currículo, de acordo com os PCN e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial é uma estratégia a ser implementada pela escola para possibilitar o acompanhamento da pessoa com deficiência.

Diante dessas condições, asseguradas pelos documentos oficiais, levantamos, anteriormente, questionamentos: Que critérios utilizar para que nessa adaptação seja mantido o que é nuclear na formação dos estudantes? Como assegurar que adaptação não signifique a "facilitação" da aprendizagem a ponto de torná-la sem qualquer impacto na formação dos alunos?

Esses questionamentos são pertinentes pelo fato de que a adaptação curricular, definida pelos PCN, busca atender às necessidades dos alunos com deficiência, mediante a substituição ou inclusão de novos objetivos, flexibilização dos métodos pedagógicos e eliminação de conteúdos (BRASIL, 1999).

O propósito desse tipo de adaptação é adequar o currículo e as práticas de ensino às necessidades dos alunos, evitando a exclusão pelas limitações daqueles que não conseguem atingir determinados objetivos. Assim, o ensino foca-se nas

necessidades dos alunos, podendo haver diferentes currículos em um espaço comum.

Dessa forma, elimina-se a ideia de um currículo homogêneo, contendo conteúdos comuns a todos, indistintamente da região no território nacional, já que deve haver diferenciações a depender da deficiência apresentada pelo aluno. Se, por um lado, trata-se de uma medida necessária, por outro ela apresenta um risco: retirar do ensino aquilo que é essencial ao aluno. Pode-se levar em conta a deficiência e considerar que o ensino deve estar voltado para aquilo que o aluno consegue fazer sozinho e não para aquilo que ele potencialmente pode fazer se receber a devida ajuda. Além disso, temos a preocupação com o critério para a definição do que seria específico para a pessoa com deficiência e o que deve ser comum no processo de ensino e aprendizagem em classes regulares.

Os PCN definem que a "eliminação de conteúdos" deve ser feita quando o aluno não tiver condições de aprender o que está proposto no programa de determinada disciplina, e que isso deve ser feito somente quando houver necessidade (BRASIL, 1998). Por outro lado, a lei garante para as pessoas com altas habilidades ou superdotação o enriquecimento curricular, com conteúdos suplementares pelo fato de os alunos terem condições de aprofundar seus conhecimentos.

O currículo, nesse sentido, busca sempre adequar-se às necessidades dos alunos, apresentando um núcleo de conteúdos comuns havendo a possibilidade de ser flexibilizado.

É importante deixarmos claro a diferença entre os termos empregados pelos documentos oficiais como "adaptação curricular" e "flexibilização curricular", que podem ser confundidas como sinônimos, mas que carregam consigo algumas especificidades importantes.

O termo "adaptação curricular", contido nos PCN, aparece com a seguinte conotação;

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável,

passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 1998, p. 33).

A adaptação curricular busca suprir as necessidades peculiares individuais dos alunos, de forma a possibilitar o acesso e a permanência do estudante com deficiência no ensino regular.

Com base nos PCN, o MEC juntamente com a SEESP criaram o "Projeto Escola Viva", cujo principal objetivo era atender aos programas de formação e apoio técnico-científico para os professores que atuam na rede regular de ensino, de forma a garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência.

Nas orientações definidas nas cartilhas desse projeto, podemos destacar a forma como devem ser realizadas as adaptações de pequeno e de grande portes, as quais foram definidas nos PCN como não significativas e significativas respectivamente. De acordo com a cartilha, as adaptações

[...] Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas) são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos. São de Adaptações nominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa, e/ou técnica (BRASIL, 2000, p. 8).

A adaptação de pequeno porte é exclusiva do professor, de sua responsabilidade e critérios de acordo com as necessidades que surjam no cotidiano da escola. Esse tipo de adaptação não requer autorização de outras instâncias, podendo envolver a adaptação de conteúdos, metodologias pedagógicas e organização de atividades.

As Adaptações de Grande Porte referem-se às modificações curriculares de âmbito político pedagógico, que dependem de instâncias administrativas superiores. A ideia desse procedimento é adequar os currículos e objetivos para o favorecimento da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Em relação ao termo "flexibilização curricular", aparentemente sinônimo de "adaptação curricular", foi incluído nos documentos oficiais na década de 1990, juntamente com as reformas políticas e educacionais. Para compreendermos o emprego deste termo no cenário educacional, é importante definir a conotação dos termos "flexível" e "flexibilidade". Esses termos foram os primeiros a serem empregados nos documentos da UNESCO com o sentido de diversificar as metodologias de ensino e com a intenção de difundir a ideia de uma formação de sujeitos adaptáveis às novas mudanças no trabalho e na sociedade.

A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão-de-obra. Acompanhar e, até, antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial (DELORS, 1998, p. 71).

O termo "flexibilidade" aparece nesse contexto com a ideia de um trabalhador dinâmico, com competências adaptáveis às demandas do mercado. Kuenzer (2005) explica que essa formação de trabalhadores flexíveis, dinâmicos e polivalentes é decorrente da mudança no modelo de produção capitalista, que no neoliberalismo ficou conhecido como o modelo toyotista de acumulação flexível, que "[...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo" (HARVEY, 2007, p. 140).

Em decorrências dessas mudanças no modelo produtivo para a valorização do capital e da dinamicidade do mercado, o termo "flexível" e suas derivações passaram a ser incorporadas nos documentos oficiais da UNESCO e, conseqüentemente, nacionais para caracterizar essa dinâmica na sociedade e a necessidade de adaptação à sociedade e ao setor produtivo.

Dessa forma, a "flexibilização curricular", termo contido nos PCN, aponta conotações para a construção de um currículo dinâmico, polivalente e capaz de suprir as necessidades de todos os alunos com ou sem deficiência.

Segundo o documento:

Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam

deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas (BRASIL, 1998, p. 13).

A flexibilização curricular se caracteriza como uma estratégia, pautada no princípio de universalização da educação para todos, de viabilização do acesso e da permanência dos estudantes. Assim, a flexibilidade curricular

[...] pode ser apreendida principalmente em duas faces: 1) a defesa de que os currículos sejam adaptados às crianças e suas necessidades de aprendizagem; e 2) a defesa da necessidade de flexibilizar a organização e o funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos [...] (GARCIA, 2008, p. 587).

Essas duas defesas apresentadas refletem a implementação da flexibilização curricular na escola que, por um lado, tem um caráter universalista, com vistas à ampliação do acesso e, por outro, relativista para o currículo, apresentando diferentes caminhos de formação para viabilizar a permanência.

Segundo Garcia (2008, p. 588), esse caráter relativista do currículo acaba por submeter "[...] os alunos [...] a processos desiguais de acesso ao currículo escolar, mantendo uma hierarquização de acesso ao conhecimento como característica do sistema de ensino".

A flexibilização do currículo, com essas características, define o conteúdo e os objetivos que devem ser atingidos por determinados alunos. Caso algum aluno, que em razão de sua deficiência, não consiga em sala de aula corresponder à aprendizagem de determinados conteúdos, esses conteúdos devem ser eliminados, com o prognóstico de que o aluno não terá condições de aprendê-los.

A adaptação e a flexibilização curricular, com essas conotações, aparecem como uma das possibilidades a ser utilizada para o acompanhamento do conteúdo, em classe regular, pelo aluno com deficiência.

No caso da ausência da visão, o tipo de adaptação que julgamos necessária é a substituição de atividades para as quais o emprego da visão é imprescindível.

Podemos citar, por exemplo, atividades em artes visuais, nas quais exigem-se observações e interpretações de imagens e paisagens; ou pintar representações de obras de artistas renomados. É evidente, que para um aluno com deficiência visual

desenvolver a percepção visual ou aprender a estética das artes visuais, não é possível pela via sensória da visão.

Para compreendermos o processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa cega, remetemo-nos a Vygotski (1997), o qual explica que os sentidos, por eles mesmos, não garantem a aprendizagem. Isso significa que a ausência da visão não impede a apropriação de determinados tipos de conteúdos pela pessoa cega. Vygotski (1997) sustenta que o professor deve buscar formas de mediação do conhecimento e do conteúdo escolar, combatendo os fatores sociais ou barreiras impostas pela ausência da visão.

O conteúdo escolar e os conceitos estão fixados na linguagem, nos instrumentos simbólicos e físicos. Por isso, para uma pessoa cega que tenha adquirido a linguagem, o processo de aprendizagem torna-se mais fácil do que para outra que não a adquiriu. Dessa forma, como o conhecimento encontra-se enraizado na linguagem, a ausência da visão não impossibilita totalmente a aprendizagem de conteúdos referentes a artes visuais, apenas deverão ser ensinados por outras vias.

O ensino de artes visuais, como no exemplo anterior, pode ser organizado para o aluno cego por meio de outros tipos de atividades, como a leitura de textos que expliquem as tendências e os estilos de artes, a importância dos movimentos artísticos para a sociedade em dado momento histórico, as técnicas empregadas em cada estilo e seu significado.

Assim, entendemos como adaptação curricular para alunos com deficiência visual, a substituição de determinados tipos de atividades que exigem o aporte visual para a aprendizagem. No entanto, a exclusão de conteúdos não se configura em prática benéfica para o desenvolvimento do aluno, por fazerem parte do repertório cultural da humanidade e ser necessário ao desenvolvimento de todos os sujeitos.

Esse tipo de adaptação foi verificado na pesquisa de campo, quando algumas professoras explicaram como eram feitas suas avaliações. A professora C, por exemplo, relatou um procedimento feito para a avaliação de sua aluna cega, estudante do 8º ano, com as seguintes palavras:

A gente sempre, na medida do possível, busca estar adaptando as atividades e, assim, uma coisa que eu não fazia e comecei a fazer um dia desses, eu preparei uma prova e sempre, a mesma prova que eu dou para os demais, eu peço para que a Rita (professora da sala de recursos) redija e, no

momento da prova, eu aplico a mesma prova para todos, inclusive para a aluna C. Assim, eu faço sempre. Depois, ela (aluna C) retoma com a Rita as questões que ficam. Às vezes, não dá tempo para estar realmente retomando. Só que, em uma dessas atividades, eu preparei e aí a Rita me chamou a atenção, ela disse assim: “- Mas professora C, será que ela vai conseguir até aqui? E realmente, o que é essencial daqui?” Então, eu me questioneei realmente, o que é essencial? Então, “enxuguei” algumas coisas e fiz algumas adaptações e, sempre que eu julgo necessário, eu busco o que é essencial daquilo para estar trabalhando com ela. É assim que eu estou desenvolvendo minhas aulas, acertando em alguns momentos, errando em outros.

A adaptação, como anteriormente salientamos, com base no exposto por Vigotski, não condiz com esse tipo de prática descrita pela professora C. “Enxugar” questões de avaliações, com a justificativa de que a aluna não conseguirá resolver é uma prática que contribui para o empobrecimento do currículo escolar.

A professora afirma que prova é a mesma para todos, mas como podemos perceber o critério para a avaliação é diferenciado. Como Vygotski (1997) destaca a pessoa cega tem as mesmas condições de desenvolvimento que qualquer outra sem deficiência. A diferença encontra-se na forma como se aprende. Isto é, a forma de elaboração da avaliação deve ser diferenciada, mas o conteúdo avaliado deve ser o mesmo, a diferenciação está apenas no modo de apresentar conteúdo e no modo de o aluno manifestar a sua aprendizagem.

Também pudemos perceber esse tipo de adaptação quando a professora A fez o seguinte comentário: “O conteúdo é o mesmo, mas assim, são menos questões, entendeu? A gente dá uma modificada na prova dela (aluna A)”. O difícil é ter claro até que ponto não são retiradas questões essenciais ou consideradas “mais difíceis”, mantendo-se aquela que supostamente não exigiria muito domínio teórico por parte do aluno cego.

Um tipo semelhante de adaptações, também acontece nas avaliações do aluno D, estudante do 4º ano e com baixa visão acentuada. Isto pode ser verificado nos trechos retirados da entrevista com a professora D:

Pesquisador: - Como são realizadas as avaliações com o aluno D?

Professora D: - As avaliações dele eu faço, às vezes, até igual as dos outros. Só que, não dou aquela cobrança igual a dos

outros, porque eu sei o limite dele. Então, se ele não consegue fazer, ou compreender aquele momento, eu vou, em outro momento, e a gente vai e senta junto, mas não tem muito de conteúdo diferenciado, eu não sei de repente se eu estou errada.

Pesquisador: - *Você não diferencia o conteúdo?*

Professora D: - *Não, é sempre o que tem para um, tem para os outros, só que ele tem que ser letra ampliada, porque, se eu for passar no quadro, demora mais para ele compreender.*

Pesquisador: - *Ele tem mais tempo para realizar a avaliação?*

Professora D: - *Tem mais tempo sim, às vezes, a gente vem e eu fico no recreio, às vezes, outra criança vem ajudar.*

Pesquisador: - *Mas é ele quem faz?*

Professora D: - *Sim, é ele! A gente só ajuda.*

Pesquisador: - *O critério de avaliação e as notas são as mesmas para todos e para ele?*

Professora D: - *Não, a gente dá a nota do jeito que está na prova, só que, não pode ser aquilo lá, é diferenciado. Então, a gente coloca a nota ali, tudo certinho, mas a gente sabe que aquilo lá é só pra estar ali, porque tem que estar no livro as notas, entendeu? Mas a gente sabe que não pode reprovar.*

Aqui podemos identificar uma diferenciação nos critérios de avaliação, na qual a professora argumenta a situação de não poder reprovar o aluno ou que as notas por ele obtidas não são consideradas para a sua média final.

Outro fator a se destacar é a "ajuda" prestada ao aluno durante a avaliação. Vigotsky (2009) explica que o nível de desenvolvimento da criança pode ser observado pelas atividades que ela consegue realizar sem a colaboração de outra pessoa, o que ele denomina como zona de desenvolvimento real. A ajuda ou colaboração para Vigotsky (2009) deve ocorrer no intuito de contribuir para que o aluno, posteriormente, consiga realizar sozinho a atividade que, inicialmente, foi realizada em colaboração.

Como no exemplo citado pela professora D, já são mencionados a prorrogação do tempo e o recurso da ampliação das letras da avaliação, o que, em princípio deveria ser suficiente para suprir as necessidades visuais do aluno, possibilitando as plenas condições para a realização da avaliação sem colaboração. Entendemos, nesse caso, que a "ajuda", por ela citada, coloca seu discurso em contradição. Isto é, ao mesmo tempo, em que ela afirma que o aluno realiza a avaliação sozinho, ela menciona a "ajuda" que se refere, não no sentido de suprir as necessidades causadas pelo comprometimento visual, mas nos faz supor que são para suprir as dificuldades de resolver as questões constantes nas avaliações.

No caso da Aluna A, que não apresenta domínio na leitura e escrita Braille, também verificamos adaptações curriculares que visam “resumir” o conteúdo, destacando apenas os tópicos mais importantes em detrimento do todo. Segundo a professora Morgana:

Na sala de aula, a Professora A explica e passa no quadro. O que ela passar no quadro, eu leio e ela (Aluna A) digita na máquina dela. É ela mesmo que escreve. Então, enquanto eu vou ditando para ela eu já vou resumindo. Estou ficando boa em resumo, sabe? Porque sempre tem bastante coisa no quadro e, para ela pegar tudo aquilo lá, não dá tempo, ela não vence copiar tudo. Então, já vou resumindo, pegando os tópicos mais importantes e ela já vai anotando tudo, e depois ela leva para a casa dela e, quando vai ter a avaliação, ela lê em casa, estuda igual aos outros e trás pronto (Grifos nosso).

Mais uma vez, a adaptação ocorre não no sentido de suprir as necessidades causadas pela ausência da visão, mas por outras necessidades que estão ligadas com a aprendizagem da aluna. Caso ela conseguisse dominar a escrita Braille em sua máquina, esse “resumo” não aconteceria. Assim, verificamos que a forma encontrada pela professora para viabilizar o estudo da aluna cega foi diferenciar o conteúdo ao invés de diferenciar a organização do ensino.

Nos dados apresentados da pesquisa de campo, a adaptação curricular não foi desempenhada, de fato, como ferramenta de contribuição para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência visual. “Enxugar” o conteúdo ou facilitar a realização de avaliações não são práticas indicadas para alunos com deficiência visual.

Quando há a necessidade de realizar adaptações no conteúdo ou nas atividades, devem-se utilizar critérios para substituí-los, não suprimir o que é ofertado aos demais. É preciso, de fato, alterações no modo de transmitir e avaliar o aluno no sentido de tornar o conteúdo acessível ao estudante com necessidades especiais, mas as alterações não podem empobrecer o conteúdo ou eliminá-lo como justificativa de facilitar a vida escolar do aluno cego.

5.3.2 A interação social e a participação em sala de aula

Nas duas últimas décadas, como já apresentamos, a política nacional de inclusão se intensificou em todos os níveis de ensino, com o objetivo mais contundente de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas classes regulares. Foi definido nas declarações da UNESCO e na política nacional que a escola teria que educar todas as crianças, indistintamente das condições sociais, culturais, econômicas, física ou da deficiência. Para isso, a pedagogia deveria centrar-se na criança, nas suas necessidades especiais, possibilitando que as escolas inclusivas dêem "[...] um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva" (UNESCO, 1998c s/p).

Nessa perspectiva, as escolas inclusivas são instituídas para modificar atitudes de discriminação e criar comunidades acolhedoras, capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade sem exclusão. A preocupação está em possibilitar a convivência e a interação social, em que a escola aparece como um meio de inserção social para os alunos com deficiência que antes, historicamente, frequentavam apenas classes especiais e, portanto, suas socializações eram restritas aos grupos de pessoas com as mesmas deficiências.

Entretanto, a aprendizagem do conteúdo escolar de conhecimentos e conceitos científicos aparece como uma decorrência dessa convivência e interação social presente no cotidiano escolar. É evidente que um ambiente sem discriminação, acolhedor das diferenças é desejável e necessário, mas acreditamos que a escola não pode se limitar a isso. Trata-se de uma condição necessária, porém não suficiente para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência. Entendemos que essa efetiva inclusão passa pela igualdade de acesso aos bens culturais que, no caso da escola, está presente nos conceitos próprios de cada área do conhecimento. Assim, surgem questões como qual a preocupação da escola com a aprendizagem conceitual desses alunos?

Visto a grande preocupação com a interação social e o acolhimento dos alunos com deficiência, procuramos com a pesquisa de campo respostas para essa questão, buscando identificar a maneira que o aluno interagia com o conteúdo nas atividades propostas em sala de aula.

Com base no estudo já realizado acerca do processo de atividade, fundamentado em Leontiev (2004), podemos considerar que a simples convivência e o acolhimento do aluno em sala, sem que necessariamente ele participe, efetivamente, assim como os demais, das atividades propostas pelo professor, o impacto sobre o seu desenvolvimento será menor.

Por essa razão, preocupamos também verificar se os alunos participam efetivamente das atividades em sala de aula e de que forma o fazem. Isso é importante pelo fato de identificarmos o lugar ocupado pelo estudante nas atividades de ensino, fator esse que, para Leontiev (2004), é condição para o desenvolvimento intelectual.

Com a pesquisa de campo, realizamos observações durante as aulas. Em relação à participação dos alunos com deficiência visual, a maior dificuldade encontrada foi com a aluna A e a aluna B, ambas cegas e em processo de alfabetização.

A aluna B, estudante do 2º ano, de acordo com sua professora da classe regular, ainda não está alfabetizada e apresenta muita dificuldade em registrar palavras no Braille com a máquina.

O fator que dificulta o acompanhamento do aluno cego, nessa etapa de sua escolarização, é o domínio do alfabeto Braille e da utilização da máquina, que requer grande diferenciação em relação ao processo de alfabetização dos demais alunos.

A alfabetização em Braille, segundo a Professora B, não ocorre na classe regular, até mesmo pelas características e especificidades desse tipo de ensino, que requer um profissional especializado. A oferta desse ensino específico ocorre nas salas de recurso multifuncionais, no contraturno das classes regulares, em dois dias durante a semana.

Esse tipo de situação leva-nos a questionar qual é o sentido pelo qual o aluno cego frequenta a classe regular, se o processo de alfabetização acontece nas classes especiais?

A professora Mônica, especialista da sala multifuncional, disse que o aluno cego aprende muito nas salas regulares, porque "socializa" e "oraliza". *"Ela (referindo-se a aluna B), pode não conseguir registrar, mas ela aprende os conteúdos das disciplinas ouvindo e oralizando"*. Ela também disse que, *"A aluna B, na oralidade está alfabetizada, embora não consiga registrar corretamente em Braille, ela consegue soletrar as palavras"*.

No processo de alfabetização, as professoras das alunas A e B se queixaram das dificuldades de atender todos os alunos e a aluna cega, em especial, com a máquina Braille. O uso fica limitado ao auxílio de um profissional especialista acompanhando em sala. Segundo a professora B. *“A máquina Braille não usa mais, porque não tem como! Porque, se eu for usar a máquina Braille, eu tenho que ficar na aula só com ela”.*

O uso da máquina Braille é restrito, pois requer atendimento individualizado de um profissional especializado. Quando há disponibilidade de um profissional de apoio em sala para auxiliar o professor com o Braille, a aluna consegue participar de forma mais efetiva da aula. Essa situação pode ser verificada nas palavras da professora B:

No ano passado, nós tínhamos auxiliar. Então, a professora auxiliar ia para sala com a máquina e eu já preparava as atividades com ela. Só que, neste ano, a gente nem está levando a máquina, pois não tem como eu atender a Aluna B, que precisa de exclusividade. Assim, eu já preparo a aula mais para a oralidade mesmo, explicando todos os detalhes. Então, tudo eu explico pensando nela, quando eu estou explicando uma atividade, não explico pensando só nos meus alunos que estão vendo no quadro. Por exemplo: trabalho com textos, eu gosto de trabalhar com textos, estou trabalhando com parlenda. A Aluna B foi a primeira que aprendeu a parlenda, porque quando eu vou explicar a parlenda e nós estamos fazendo colagem e tal, e aí eu falo: “Aluna B você aprendeu?” E ela está ligada! Então, ela aprende o texto, ela não está vendo, mas ela aprende, ela decorou o texto. Então, ela falou: “[...] vamos cantar a parlenda?” E quando eu vou explicar, eu já explico pensando nela, que não está vendo. Todas as atividades que eu trabalho, como matemática, português, tudo quando eu vou explicar, eu já até me acostumei, falo mais nos detalhes, que ela não esteja vendo, mas ela está sabendo. _ “Olha estou colocando o cartaz no quadro”. Tudo é falado pra ela.

Como podemos perceber a aluna aprende o conteúdo ouvindo e decorando os textos trabalhados. Durante as observações que realizamos na sala de aula dessa aluna, percebemos que ela tem uma boa socialização com a professora e com os demais alunos. Entretanto, participa das atividades como ouvinte, sem utilizar da escrita para registrar os conteúdos.

A posição da carteira da aluna fica no lado direito da sala, na primeira carteira e fileira, próxima ao alfabeto em Braille colado na parede, por meio do qual ela acompanha algumas atividades para o estudo do alfabeto. Durante a aula, ela é bastante participativa e sempre pergunta. Em vários momentos, ela tentava interromper a professora para ocupar o seu espaço na sala, dizendo para os alunos: “_ *Prestem atenção! Agora eu vou explicar o conteúdo*”. A participação dela nas atividades acontecia quando auxiliava a professora nas atividades, como pedir para os alunos repetirem as letras do alfabeto: “_ *Olhem aqui, agora quero que me falem a letra que eu estou mostrando*”. Por meio do alfabeto em Braille ela dirigia as atividades como se fosse a professora.

Nesse momento da aula, a Professora B permitia que a aluna cega conduzisse a atividade, pedindo para os alunos repetirem as letras do alfabeto. Eles, por orientação da professora, prestavam atenção e respondiam às perguntas da aluna.

Pudemos perceber que a Aluna B participa constantemente das aulas, respondendo às questões feita pela professora e dialogando com os demais alunos. No entanto, seu estudo na classe regular restringe-se a isso. Ela não possui cartilhas em Braille, porque, segundo a professora Mônica, não é enviado material em Braille para os alunos de 1º e 2º ano porque esse estágio é voltado à socialização.

Dessa forma, a presença da aluna cega na classe regular, nos anos iniciais de alfabetização, é para a sua socialização, isto é, uma ação acolhedora da escola para a convivência dos alunos com deficiência com os demais. No período anterior à década de 1990, os alunos cegos estudavam em classes especiais até aprender e dominar a leitura e a escrita em Braille, mas com a política nacional de inclusão, a inserção às classes regulares ocorre desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para Vigotsky (2009), a criança em idade escolar tem plenas condições de aprender os conceitos científicos e a escola deve ir além dos conceitos cotidianos e espontâneos trazidos pela criança. Isso, de fato, não foi encontrado na análise em relação à Aluna B, que se restringe ao emprego da fala e não da escrita, ao espontâneo e não ao conteúdo sistematizado.

Vigotsky (2009) ressalta que há uma grande diferença entre a fala e a escrita para a criança: 1) a linguagem escrita é uma abstração da fala, que exige o emprego arbitrário do pensamento e um desenvolvimento psíquico superior; 2) A fala, por sua

vez, é a representação material sonora da linguagem e é adquirida pela via da espontaneidade, pela convivência da criança com o meio que a circunda, obtendo um alto desenvolvimento espontâneo.

A aprendizagem da escrita necessita que a criança apresente um desenvolvimento mínimo de abstração. “É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala - o som material (Vigotsky, 2009, p. 312-13)”.

A escrita, portanto, tem que ser adquirida no processo de escolarização, porque diferentemente da fala, ela exige da criança o emprego arbitrário das funções psíquicas superiores que se desenvolvem à medida que a criança aprende a utilizar a escrita como instrumento do pensamento. Impossibilitar essa aprendizagem, significa não propiciar o desenvolvimento do pensamento abstrato, da memória lógica e da atenção arbitrária.

Dessa forma, as condições de aprendizagem da Aluna B, propiciada apenas pela utilização da fala, não contempla o desenvolvimento psíquico, mas a socialização e aprendizagens espontâneas de conteúdos, uma vez que sem a aprendizagem da escrita, limita-se à apreensão dos objetos concretos e não ao pensamento abstrato e às generalizações. Para Vigotsky (2009), a escrita para a criança permite a conscientização de conceitos e generalizações, favorecendo o desenvolvimento mental, que depende diretamente da aprendizagem.

Assim, de acordo com o referencial vigotskiano, a convivência e a socialização da Aluna B não traz em si o potencial para propiciar o seu desenvolvimento. A abdicação pela escola regular de trabalhar com a escrita Braille impede que ela consiga atingir patamares superiores em seu desenvolvimento psíquico.

A alfabetização em Braille, portanto, ocorre na sala de recurso multifuncional, em que o atendimento individualizado acontece em dois dias durante a semana. Quando questionamos a professora especialista Leila que, embora não trabalhe com alfabetização, mas vivencia esse processo junto à professora Rita na mesma escola, ela afirmou:

Eu acredito que se tivesse um aluno para eu alfabetizar, no mínimo seria necessário trabalharmos de três a quatro vezes na semana, principalmente para a alfabetização inicial. Diferentemente da alfabetização na sala de aula, ele não

aprende a letra A, mas o ponto A. O ideal mesmo é comparecer todos os dias ao CAEDV, porque tudo o que ele ver em tinta na sala, ele precisa ver no ponto, no Braille aqui no CAEDV.

O CAEDV atende os alunos com deficiência visual no contraturno e, para isso, é necessário a matrícula do aluno; em alguns lugares ofertam-se duas vezes na semana esse atendimento. Sobre esse tempo reservado, a professora Rita disse que: *“A ampliação do tempo de atendimento depende muito do aluno, depende de cada aluno. Se for necessário trabalharemos a semana inteira. Estão estipulados dois dias, mas a gente vai a semana inteira”.*

Um dos fatores importantes destacados pela professora Rita no processo de alfabetização é que *“O aluno já vá sabendo para sala de aula o Braille. O mais importante é isso! Que o aluno vá sabendo o Braille, que ele já tenha esse conhecimento do Braille quando ele entrar no primeiro ano”.*

A efetiva participação do aluno cego na sala regular é possível quando ele domina o Braille ou tem um acompanhamento bastante efetivo da classe especial, de modo que o aluno vá para o segundo ano alfabetizado, fato este que não ocorreu com a Aluna B, que possui oito anos e estuda pela segunda vez o 2º ano.

No caso da Aluna A, cega e estudante do 3º ano, também verificamos uma situação parecida com a da Aluna B. Ela ainda apresenta bastante dificuldade para utilizar a máquina Braille e acompanhar as atividades da classe regular. A maior diferença no atendimento a essa aluna em relação a outra consiste no fato de que ela conta com o acompanhamento em sala de uma professora, justamente, para auxiliá-la nas atividades da classe. Essa professora de apoio em sala, embora não seja contratada para esse atendimento, tem formação específica na área e faz esse atendimento individualizado, concomitante à aula.

Esse tipo de profissional e de atendimento para os alunos com deficiência visual não está previsto em lei. Portanto, isso se deve à iniciativa da escola diante da necessidade apresentada pela Aluna A em seu processo de alfabetização.

Durante as observações e as entrevistas realizadas na pesquisa de campo, encontramos esse tipo de prática apenas na escola da Aluna A. Entretanto, como já foi mencionado nas palavras da Professora B, de outra escola, já foi disponibilizado esse tipo de serviço para a Aluna B também, tanto que foi reforçado pela professora

como algo necessário e condicional para a participação da aluna com a máquina Braille.

Diante dessa condição de atendimento, é pertinente manter um professor especialista em sala de aula junto com o estudante com deficiência visual? Na opinião da professora Rita, esse apoio em sala é desnecessário, segundo ela:

Eu não concordo com isso! Com o aluno que possui deficiência visual eu não concordo. Ele tem condições de se tornar independente e, se ficar uma pessoa o tempo todo ao lado dele, o que você acha que vai acontecer? Ele vai ficar escorando o tempo inteiro, porque isso aí é nato do próprio ser humano. Não precisa ser cego, se você tiver um ombrinho para você se encostar você não fica assim? Quem não gosta de andar escorado? (risos). Eu gosto também, se eu puder! (Risos). Isso é uma comodidade. Então, eu acho assim, que isso tem que ser uma coisa que tem que ser trabalhado porque não precisa. Precisa assim, de um local onde eles possam vir como aqui (no CAEDV) que tem o apoio. Por exemplo: de repente, tem uma prova que ele pode levar a tarde toda para terminar e quando ele não terminar naquele dia, aí ele pode voltar no outro. Ele fez sozinho, mas ele precisa daquele tempo, ele precisa de uma pessoa pra ficar encaminhando, pelo menos para dar alguma ajuda no material que ele precisa estar utilizando, são essas coisas. É nesse sentido. Agora, fica lá na sala de aula com um aluno, lá dentro o tempo todo, isso não! Porque ele tem condições de aprender, por que precisaria de uma pessoa com o cego lá dentro? Não precisa!

Na opinião da profissional que atua no CAEDV, o atendimento especializado e acompanhado deve ser uma função da sala de recurso, em que o aluno leva suas dificuldades no contraturno das aulas em classe regular. Em contraposição, a professora Morgana, que atua na função de apoio em sala para a Aluna A, pensa de uma forma diferente, segundo ela:

Morgana - *Eu acho que precisa muito de apoio. É muito importante, porque, por mais que o aluno tenha, assim, um bom rendimento na aprendizagem e um bom entendimento, nunca é igual aos outros, tem que ter um apoio sim! Tem que ter alguém pra estar auxiliando essa criança naquelas coisas que ela não consegue igual aos outros.*

Pesquisador – Mas quando você, por algum imprevisto, não participa da aula, como acontece o atendimento à Aluna A? Ela fica sem atividades?

Morgana - *Ela participa com a professora A, porque a professora também não deixa, sempre está passando por perto da Aluna A. Mas, elas falam que é nítida a falta que eu faço lá para elas. A gente está trabalhando isso aí também, porque não pode ficar pensando muito só que tem alguém sempre com ela. Estamos preparando ela. Ela tem que aprender andar com as próprias pernas, porque o mundão lá fora está aí esperando por ela.*

Podemos observar que há também, por parte da professora Morgana, uma preocupação com a independência da Aluna A. Entretanto, na opinião da professora Rita, o apoio de um profissional em sala para o aluno cego é desnecessária, porque isso pode vir a causar uma dependência e acomodação do aluno.

Essa dependência em relação à presença do professor de apoio, não é exclusividade da aluna, mas das professoras A e B, que disponibilizam atividades para a aluna cega somente com a presença de outro profissional em sala, como já apresentamos, o motivo é por não ter condições de dar atenção individualizada para as especificidades da cegueira.

Esse tipo de situação leva-nos a questionar qual seria o motivo que leva a essa dependência, tanto por parte das alunas quanto das professoras. É evidente que a necessidade que o aluno apresenta é a falta de domínio do Braille. Por essa razão, verificamos que a participação da aluna na aula depende da presença de um apoio profissional dentro da sala de aula.

Sem a presença desse profissional a Aluna A participa nas mesmas condições da Aluna B, apenas como ouvinte. De acordo com a Aluna A: *“Eu sempre, quando a Professora A passa atividade, eu fico ouvindo. A Professora A passa o conteúdo e eu fico ouvindo. Escrevo só quando a professora Morgana está na sala”*.

Do discurso da Aluna A, também podemos destacar o trecho que ela relata como ocorre o procedimento de atendimento: *“A professora Morgana coloca o papel na máquina e as tarefas ela vai falando e eu vou escrevendo. Assim, a professora Morgana é uma boa professora, eu gosto bastante dela, é bom ter uma professora assim perto da gente”*.

A participação da Aluna A nas atividades propostas pela professora ficou evidente que é totalmente dependente da presença da Morgana em sala de aula.

Quando questionamos a Professora A sobre a forma que acontece a participação da aluna, ela respondeu:

Ela presta atenção em tudo que eu falo. Faço perguntas a ela e ela está sempre me respondendo, porque, assim, pra ela escrever na máquina, ela demora demais, entendeu? Não é só a visão! Então, assim, se e u for ficar ali, por isso que precisa da Morgana junto, ela não é rápida na máquina. Então, ela escreve uma letra, ela demora pra escrever uma outra letra. Às vezes, uma palavra ela demora ali, cinco ou seis minutos. Por isso, que quando a Morgana não está ela fica como ouvinte. Porque, para eu estar utilizando a máquina com ela e dando aula para os alunos, aí vou demorar muito para passar o conteúdo, entendeu? Por isso, ela fica como ouvinte. Ela ouve tudo que eu falo, depois eu paço o conteúdo para Morgana, aí a gente vai adaptando para ela com menos questões.

Durante as observações na sala de aula da Aluna A, por coincidência tratava-se de uma aula sem a presença da professora Morgana, que estava em outra sala substituindo um professor que havia faltado. Por essa razão, a aluna não levou a máquina Braille para a sala e, assim como a Aluna B, apenas ouviu a aula, mas com um aspecto mais alheio que a outra aluna, com participação ínfima, sentada na última carteira da primeira fileira do lado direito, sem estabelecer comunicação com ninguém e com a cabeça baixa.

O único momento de participação na aula foi no início, quando a Professora A lhe perguntou: “_ Quais foram os primeiros habitantes da região de Maringá”? Isso após ter feito a mesma pergunta em geral para turma toda. A resposta da aluna foi: “_ Os índios”. Isto é, a mesma resposta dada pelos demais alunos. O conteúdo dessa aula, neste dia, foi sobre o índio devido à comemoração nacional do dia do índio em 19 de abril.

No restante da aula, a Aluna A apenas ouviu e ficou quieta sem a utilização de nenhum material ou recurso para o acompanhamento da aula. O fato de a aluna sentar-se no fundo de uma sala que conta com mais de 30 alunos, também complicava e limitava sua capacidade de ouvir a professora, visto que, quando se aproximava do quadro para explicar, os ruídos da sala dificultavam a compreensão da aluna.

Enquanto a professora passava uma atividade durante a aula, a Aluna A apenas ficou aguardando em silêncio; em seguida, ela ouviu os colegas lerem um

texto, sem sequer conseguir acompanhá-los com um material em Braille. Aliás, o material didático em Braille mostrado pela professora, enviado pela Secretaria de Educação, estava registrado nos dois lados do papel, fator esse que dificulta muito a sua leitura pela aluna. O mais adequado seria o registro do Braille em apenas um dos lados. Caso contrário, os furos que aparecem no verso da folha, decorrentes da anotação, vão confundir a leitura pelo tato.

Com essa escassez de material e a dependência pela professora Morgana para acompanhar as aulas na classe regular, a Aluna A fica alheia às atividades de ensino. Dessa forma, a aprendizagem e o desenvolvimento são comprometidos. Como a Aluna A e a Aluna B participam da aula apenas para a socialização, ouvindo e oralizando, as relações que estabelecem com o mundo são diferentes dos demais alunos que utilizam do mesmo espaço para estudar.

A falta da visão impede que o aluno consiga ser alfabetizado da mesma maneira que os demais. É necessário, portanto, que a aprendizagem do Braille seja priorizada no início da vida escolar. Como já afirmou a professora Rita, todo o conteúdo e atividade de alfabetização realizada na classe regular, tem que ser feito em Braille pela sala de recurso. No entanto, o tempo de atendimento do aluno na sala de recurso é limitado, complementar ao ensino regular. Assim, o aluno passa o maior tempo na classe regular sem acesso ao Braille.

Consideramos a interação social e a socialização fatores importantes para o desenvolvimento da criança. Contudo a escola não deve se limitar a isso, mas ao ensino do conteúdo e do conhecimento científico.

Por isso o aluno cego tem que aprender o Braille também na classe regular, caso contrário, perde o sentido essa ser a educação principal. O Braille tem que estar presente no estudo do cego, até mesmo para que ele consiga, sem a presença de outro profissional, acompanhar as aulas e os conteúdos.

Leontiev (2004) ressalta a importância que há para o desenvolvimento as rupturas que ocorrem na vida da criança, sobretudo na mudança de lugar ocupado nas suas relações com o mundo. Para uma criança que deixa o Centro de Educação Infantil para ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental, há uma grande mudança nas relações sociais estabelecidas entre ela e o professor, com o conteúdo e com os demais colegas, marcada pela ruptura com o modo de ação presente na educação infantil. Ainda mais, porque nesse momento da vida, são exigidas da criança mais autonomia e responsabilidades com os estudos.

Acreditamos ser essa a preocupação da professora Rita, quando se manifestou contrária à presença de um profissional especializado dentro da sala de aula. Isso, de certa forma, pode limitar a possibilidade de desenvolvimento da autonomia pela aluna. No entanto, isso pode acontecer a depender do tipo de “ajuda” oferecida por esse profissional, se ela substituir o lugar ativo que deve ser ocupado pelo aluno na resolução das atividades propostas pela professora regente, de fato, isso seria comprometer o desenvolvimento da aluna que pode, de fato, ficar acomodada e dependente dos outros. Enfim, ela pode resolver as atividades propostas porque foi informada que deve fazer de determinada forma, mas não consegue compreender a razão do tipo de resolução feita. Assim, trata-se de uma ajuda que não incide sobre a zona de desenvolvimento proximal do aluno, oferecendo condições para que passe a um novo nível de desenvolvimento.

O lugar ocupado pelas alunas A e B nas atividades de ensino em sala de aula é diferenciado em relação aos demais alunos. Como já argumentamos anteriormente, as especificidades e adaptações para o ensino da pessoa cega não devem comprometer a aprendizagem do conteúdo escolar, mas encontrar formas que não dependam da visão para adquirir os mesmos conhecimentos que os demais.

A Aluna B, por exemplo, por ser estudante do 2º ano, deveria, assim como os demais, estar em processo de alfabetização, aprendendo os instrumentos simbólicos e a estabelecer a relação entre grafema e fonemas, fatores indispensáveis para o desenvolvimento. Entretanto, suas atividades em sala de aula, de acordo com o que observamos, limitam-se a sua socialização e interação com as outras pessoas, semelhantes às atividades desenvolvidas em um Centro de Educação Infantil, onde não há exigências para o emprego da escrita e os registros de conteúdos.

Para Leontiev (2004), a mudança de um estágio do desenvolvimento para outro é marcada pela mudança de atividade dominante. Como pudemos observar, a Aluna B precisaria ser colocada em uma situação na qual o estudo fosse sua atividade principal, com o motivo de se alfabetizar em Braille. No entanto, o fato de ela estar em sala de aula com a finalidade única de socializar e oralizar, não possibilita a ela a ruptura com a idade pré-escolar, não a coloca frente às novas exigências existentes no período da idade escolar, que consiste, inicialmente, na alfabetização.

Com a Aluna A, temos uma situação semelhante, pelo fato de ela não ter domínio sobre o Braille e frequentar uma turma do 3º ano, onde os alunos já estão alfabetizados e aptos a utilizarem os códigos alfabéticos para adquirir novos conhecimentos.

Durante a aula observada, os alunos em geral conseguiam ler o livro didático e registrar em seus cadernos o conteúdo trabalhado pela professora, enquanto a Aluna A apenas observava ouvindo, como uma pessoa que não fazia parte das mesmas atividades. A Aluna A está em processo de aprendizagem do Braille, suas ações concentram-se nos aspectos aos quais para os demais alunos já se tornaram operações. Isto é, para Leontiev (2004) no decurso do desenvolvimento psíquico da criança, é necessário que as ações tornem-se operações e depois em habito. No caso dos demais alunos, a relação grafema-fonema que foi conteúdo da ação deles durante a alfabetização, já estava internalizada, de modo a se constituir em uma operação para a leitura de textos das demais áreas do conhecimento (GALUCH; SFORNI, 2009).

No caso da Aluna A, a escrita e a leitura em Braille ainda não se tornaram operações, fator esse que a impede de participar das mesmas atividades de ensino dos demais alunos. O auxílio da professora de apoio em sala, nessas condições, diante da dependência da aluna para a utilização do Braille, ocorre não para o atendimento das especificidades do cego, mas para a defasagem em relação à aprendizagem da escrita e da leitura.

Ao analisarmos o lugar ocupado pelas alunas nas relações sociais e nas atividades de ensino em sala de aula, conforme expõe Leontiev (2004), observamos que elas não ocupam um lugar socialmente ativo ou que exijam delas a passagem para um maior domínio de conhecimentos e competências. Nesse sentido, podemos considerar que a escola regular, com essas condições, tem limitações para propiciar o desenvolvimento psíquico para o estudante cego.

Dessa forma, entendemos que a inclusão das pessoas com deficiência, baseada nos princípios do acolhimento e da socialização, não possibilita as mesmas condições de aprendizagem possibilitadas às demais pessoas.

Essas mesmas condições de aprendizagem, apresentadas pelas alunas A e B, não foram identificadas nos demais alunos com necessidades especiais pesquisados. Esses por apresentarem outras necessidades visuais, enfrentam outros tipos de barreiras nas classes regulares. Entretanto, a Aluna C, embora

também seja cega, não apresentou dificuldades com a aprendizagem do Braille, visto que estuda no 8º ano e já domina a leitura e a escrita.

Seguiremos agora para a análise da organização do ensino para a formação de conceitos nos alunos com deficiência visual.

5.3.3 A mediação dos professores para a aprendizagem de conceitos científicos pelos alunos com deficiência visual

Um dos fatores mais importantes que devem ser propiciados pela escola é a aprendizagem conceitual dos alunos, que, necessariamente, depende das atividades de ensino organizadas pelos professores. A relação entre o aluno e seu professor, deve ser voltada para a aprendizagem de conhecimentos científicos, capazes, segundo Vigotsky (2009) ampliar as capacidades mentais e desenvolver as funções psíquicas superiores.

Para os alunos com deficiência visual, matriculados nas classes regulares, essa aprendizagem conceitual precisa também que ser garantida e propiciada pelo professor.

É importante salientar que, para Vygotski (1997), os órgãos sensoriais não garantem a aprendizagem de conceitos científicos, apenas permitem a apreensão dos aspectos empíricos da realidade. É necessário, então, que o professor conduza o conteúdo para além das manifestações empíricas e crie formas para que o aluno com deficiência visual, não dependa do aporte visual para sua aprendizagem.

Nos dados coletados pela pesquisa de campo, podemos destacar uma forte tendência dos professores organizarem as mesmas atividades para todos os alunos, transferindo a apreensão do objeto de ensino da visão para o tato. Pelo fato da ausência da visão nos alunos, alguns professores acreditam que a maior necessidade do cego, seja o contato com o “concreto”, com algo que possa pegar ou manipular.

Essa preocupação com o “concreto” no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual é geral entre os professores pesquisados. Podemos começar pela professora de apoio em sala, Morgana, que atende a Aluna A. Ao

explicar como ela organiza as atividades de ensino junto com a Professora A, ressalta, a todo momento, a concreticidade dos conteúdos escolares:

E as atividades, por exemplo, eu procuro dar tudo no concreto para ela (Aluna A) manipular: a terra - eu levo uma bolinha dentro de outra bolinha; a crosta terrestre; o manto; o núcleo. Depois, todas essas coisas: as camadas - eu procuro levar, dou um jeito e faço uma em cima da outra, em cima da outra pra ela perceber como que é. Porque é difícil no mundo dela! Não tem como ela visualizar nada! E os meninos (demais alunos da sala) têm nos livros fotos de todos os lugares, na internet, na televisão e em todos os lugares eles estão vendo e ela, coitada, não! Né? Então, eu levo o máximo que eu posso. A Professora A, por exemplo, deu aula de geografia e o relevo Brasileiro. Eu vou até te mostrar o que eu e a professora fizemos lá. Fizemos a Aluna A manipular, mas ela tem nojo do papel Machê quando molho, mas dei um jeitinho e fiz ela manipular e fazer as montanhazinha, eu ajudando ela, fizemos as montanhazinhas, os rios e onde estava a planície. E, depois que secou, ficou ótimo, porque ela passa a mão ali e todos aqueles carocinhos, aquelas coisinhas lá, ela vê direitinho, ela consegue visualizar o relevo ali com aquele trabalho de papel Machê num papelão. Tudo eu procuro levar, a professora está dando aula lá de matemática, e as formas geométricas eu já trago o concreto pra ela manipular ali: os triangulozinhos de madeira, os blocos lógicos, sólidos geométricos, tudo pra ela manipular.

Nesse discurso, a professora, mesmo sem ter consciência disso, adota uma postura que evidencia um tratamento de inferioridade com a Aluna A em relação aos demais alunos. O adjetivo “coitada”, empregado por ela indica que, o fato da ausência da visão, impede a aluna de saber e conhecer o formato do planeta terra, dos relevos e das montanhas.

Podemos observar que a preocupação da professora encontra-se em possibilitar que a aluna “visualize” o formato do planeta terra, o relevo e as montanhas. A manipulação dos objetos, nessa situação, foi o único meio encontrado pela professora para ensinar a aluna cega, considerando que a ausência da visão deveria ser substituída por outro sentido.

Verificamos que, pelo fato de a aluna não enxergar, há preocupação em tornar todo o conteúdo concreto, possibilitando a manipulação. Entretanto, é suficiente para o aluno cego aprender um conceito científico apenas por meio da manipulação dos objetos? Ou podemos, também, questionar: o fato de os demais

alunos conseguirem visualizar as fotos do globo terrestre, dos relevos e das montanhas é suficiente para aprender os conceitos?

Com base no referencial Vigotskiano, inicia-se o ensino de um conceito científico a partir de suas propriedades abstratas, não necessariamente palpáveis ou visualizáveis. A aprendizagem de conceitos científicos exige dos alunos o desenvolvimento da atenção arbitrária, do pensamento lógico e do pensamento abstrato, funções que não são exigidas na aprendizagem espontânea que ocorre por meio de simples visualização ou manipulação.

O fato de uma pessoa não enxergar não a impede de saber e conhecer como é o formato de uma esfera, de um triângulo ou das montanhas em geral. Esse conhecimento, referente à aparência e a forma, o aluno aprende pela via da espontaneidade, em que, no caso do cego, não ocorre pela visão, mas pelos demais sentidos e, sobretudo, pela linguagem nas relações sociais cotidianas.

Essa preocupação com o concreto também foi verificado no ensino do Aluno D (4º ano), que possui baixa visão. Segundo a Professora D:

Às vezes a gente demora um pouco naquele conteúdo, sabe? Como foi trabalhar com unidade, dezena e centena. Mesmo que ele venha com alguma coisa lá do 2º ano, do 3º ou dos anos anteriores, mas para ele é sempre uma dificuldade, porque para ele é tudo no concreto. Então, eu vi que precisava ficar mais perto dele pra ele ir manuseando, porque eu trabalhei bastante com o material dourado, eu trabalhei com o ábaco, entendeu?

Compreendemos que, pela ausência da visão, em certos conteúdos, sobretudo na geometria, seja importante o contato sensorial para o aluno compreender as formas, tanto nas formas planas como nas sólidas. No entanto, o ensino não pode se limitar a simples manipulação e reconhecimento das impressões táteis. O concreto para o cego deve servir como a imagem para o vidente, ou seja, fornecer as características e as informações necessárias para a resolução de dado problema matemático.

O ensino da matemática para o estudante cego, assim como para os demais alunos, deve propiciar o desenvolvimento do pensamento abstrato, possibilitando ao um alto nível de abstração e compreensão dos sistemas conceituais. Para Vigotsky (2009), a aprendizagem dos conceitos científicos ocorre quando o aluno consegue

subordinar conceitos mais particulares aos mais genéricos, interligando conceitos de generalidades diferentes, formando, assim, um sistema.

Essa aprendizagem, entretanto, não é possível ocorrer apenas com a apreensão dos dados empíricos rumo à abstração, mas pelo contrário, trata-se de um caminho dos conceitos abstratos em direção ao concreto, de cima para baixo. Isto é, pela via inversa da aprendizagem espontânea.

A utilização de materiais concretos para o ensino da matemática dos alunos com deficiência visual também foi reforçada pelas professoras B e E, que citaram a utilização de material dourado, tampinhas e palitos para a aprendizagem do sistema numérico.

“Na matemática, na contagem ela (Aluna B) conta, com material concreto que ela gosta bastante, ela ama tudo que é de pegar, por isso temos uma caixa cheia de tampinhas e palitos de sorvete” (PROFESSORA B).

No ensino do Aluno E (1º ano), com baixa visão, a Professora E afirma:

Uso bastante material concreto com ele, no caso da Matemática, nós trabalhamos com ábaco, então, foi um material bom, ele manuseou com facilidade. O material dourado, também, nós trabalhamos a semana passada, inclusive hoje a aula vai ser de Matemática e nós vamos trabalhar possibilidades com os palitos de sorvete.

Apesar de o uso de material concreto ser importante na aprendizagem de todas as crianças, é preciso ter um cuidado para que aos poucos ele se torne dispensável e os estudantes passem a operar mentalmente com os signos linguísticos. Limitar a aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência visual à manipulação e apreensão sensorial de materiais concretos não promoverá o desenvolvimento abstrato e a capacidade de generalização dos conceitos. A educação escolar deve propiciar uma compreensão para o cego que vá além da concreticidade. Por exemplo, no sistema numérico e na contagem de quantidades, o aluno deve compreender a lógica existente na formação do sistema numérico decimal, utilizado pela sociedade ocidental. Isto evitará que ele relacione cada quantidade a algum objeto, fator que fica muito difícil quanto precisar relacionar quantidades superiores a 1000 ou 100.000 que não são palpáveis ou manipuláveis.

A dificuldade de trabalhar com os conteúdos abstratos é comentada pela Professora C, no trecho seguinte retirado da entrevista:

Pesquisador: Há conteúdos que você sente dificuldade para lecionar, considerando a aluna cega?

Professora C: Por enquanto, esse ano quando trabalhei a geometria foi mais tranquilo. Nesse caso das construções, você consegue mostrar em alto relevo, é muito palpável. Agora o abstrato, esse aí eu estou chegando, então, é uma outra luta que a gente vai ter que estar trabalhando.

Pesquisador: Mas, quando você trabalhou algum conteúdo abstrato com ela, como você preparou o conteúdo?

Professora C: Você está trabalhando uma equação, por exemplo, uma equação do primeiro grau, que a gente retomou esse ano, no início do ano. Então, eu falo, eu explico, mas eu fico me perguntando: Será que ela realmente compreendeu? Então, às vezes, eu me questiono porque eu sei que nem tudo que é mais abstrato, que não é palpável eu acredito que deva ser um pouco mais complicado. Ainda, na época, eu lembro que eu estava no mercado e estava lá, pensando e encontrei a professora Leila e eu questionei, se caso eu colocasse, passasse aquela cola 3D no contorno do número “2” no contorno do “x” para ela sentir.

Aí, ela falou assim: “e se você contornar o número 2 ela não vai compreender que aquilo é um 2, não vai fazer diferença”. Aí, eu penso, eu tentei, mas isso não é possível. Então, eu sempre tento tornar uma situação concreta. Aí, eu dei uma balança em um exercício, eu dei a situação problema onde era uma balança e tinha os pesos de um lado e você tinha que achar o outro. Então, tentei levar para o concreto, mas, às vezes, eu me questiono até que ponto ela realmente compreendeu quando os cálculos envolvem uma situação mais complexa.

Então, eu parti daquela situação problema, que era a balança, então, era um cálculo simples, sem envolver parênteses, colchetes e enfim! Então, eu procuro resgatar o que é essencial daqui, que ela compreenda o conceito. Então, eu procuro não focar muito naquelas equações que envolvam muitas operações, entendeu? Eu tento ver o conceito, se ele foi realmente internalizado. Eu até falo durante as aulas, eu não sei se ela vai compreender cem por cento daquilo, mas durante as avaliações, eu tento enxugar e ver o que é essencial daquele conteúdo. O conceito, se ela compreendeu, para mim, eu acho que foi suficiente. Porque se ela escolher uma profissão que envolva os cálculos, ela vai conseguir dar esse salto.

Eu passo para todos inclusive para ela a hora que estou explicando passo a passo, mas eu não consigo ter certeza se ela absorveu realmente ou não. Aí, eu cobro na avaliação o que é essencial.

Da mesma forma, como as professoras B, D e E, a Professora C também procura trabalhar os conceitos de alguma forma no concreto. Ela afirma não ter certeza do resultado da aprendizagem da aluna e, por isso, é cobrado nas avaliações o “essencial”, excluindo e simplificando aqueles conteúdos que exigem

maior abstração, como as operações matemáticas envolvendo parênteses e colchetes.

Quando questionamos sobre a utilização do Sorobã, a Professora C diz não saber como utilizar, mas que a aluna trabalhava com ele durante as aulas por instrução da professora Rita. Com esse instrumento, é possível resolver exercícios complexos de matemática, sendo utilizado como uma calculadora pelo aluno com deficiência visual. Dessa forma, há maneiras de a aluna registrar os resultados de exercícios, basta compreender a lógica da construção das estruturas matemáticas.

Leontiev (2004) explica que os conhecimentos e conceitos produzidos pela humanidade, estão objetivados na linguagem. Assim, qualquer fórmula ou equação matemática fixam conhecimentos, os quais são representados pelos símbolos e operações. Para a apropriação desses conceitos pelo aluno, é necessário reproduzir as atividades que deram origem a tais conhecimentos e experiências humanas. Isto é, o cego precisa compreender a lógica e a abstração que há nas equações e como elas foram desenvolvidas.

Nossa maior preocupação em relação ao trabalho da matemática e de outras disciplinas com apenas material concreto, é limitar a aprendizagem do cego a conceitos que são desenvolvidos pela via da espontaneidade, em que os conteúdos são restringidos às suas propriedades físicas e formas de objetos. O conceito deve ser ensinado dentro de um sistema, reconhecendo a hierarquia entre os conceitos mais gerais em relação aos particulares. Nesse sentido, a via sensorial não é o caminho mais adequado para apropriação de conceitos seja para alunos cegos ou videntes. Mas a ênfase maior que existe nesse tipo de necessidade para o aluno cego, pode levá-lo a ficar dependente da via sensorial para se apropriar dos conceitos. Se o ensino não for conduzido de modo que, aos poucos, o aluno não necessite mais dessa via de acesso ao conhecimento, ele não poderá desenvolver a capacidade de lidar com generalizações teóricas. Isso, sem dúvida, compromete a sua possibilidade de, em séries posteriores, operar mentalmente com conceitos cujos significados em muito se distanciam de uma referência material direta que possa ser captada de forma tátil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas primeiras ações voltadas para a educação das pessoas com deficiência no Brasil, as atividades eram restritas a instituições especializadas, as quais foram criadas, em sua maioria, na primeira metade do século XX. Dentre essas, poucas eram mantidas pelo poder público, sendo a maioria provida pela sociedade civil, seja em centros religiosos ou em associações filantrópicas.

A pessoa cega, nesse contexto, frequentava apenas as instituições especializadas para a alfabetização em Braille, o estudo e a reabilitação. Esse tipo de atendimento ao cego, na primeira metade do século XX e durante a ditadura militar, de acordo com Bueno (1996), apresentava características assistencialistas, visando à integração social.

No final da década de 1980, com a reorganização política do Brasil, surgiram grandes movimentações sociais em luta pela garantia da escola pública e a universalização do acesso. Com essa forte pressão social, a partir da década de 1990, o governo iniciou as reformas na política econômica, buscando adequar o sistema econômico às normatizações do neoliberalismo, implicando cortes drásticos em investimentos pelo Estado em serviços públicos, incluindo a educação.

A partir desse cenário, que prevê um Estado omissivo enquanto investimentos em serviços públicos, a UNESCO define em conferências mundiais o rumo das políticas públicas na área da educação. Assim, de acordo com os compromissos firmados com as agências internacionais, o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade de promover o acesso de “todos” à educação formal, incluindo as matrículas das pessoas com deficiência em classes regulares.

Dessa forma, a partir dessas políticas passaram a difundir a ideia de uma escola na perspectiva da educação inclusiva, obrigando aos estabelecimentos de ensino a não recusarem matrículas de alunos com deficiência. Mas a primeira preocupação que surge encontra-se nas condições físicas, materiais e profissionais das instituições para receber alunos com inúmeras deficiências.

Essa preocupação é evidente e constatada pela minha própria experiência de vida, que por parte desse Estado omissivo, não ofereceu recursos que pudessem viabilizar a aprendizagem e melhor qualidade para a educação, limitando, assim, a inclusão das pessoas com deficiência visual à mera frequência à sala de aula.

Movidos por essa preocupação com a aprendizagem dos alunos com deficiência visual, realizamos esta pesquisa, que procurou analisar quais são as condições para a aprendizagem dos alunos com deficiência visual, matriculados em classes regulares do Ensino Fundamental. Nossa intenção foi saber se junto à “inclusão” desses alunos nas classes regulares estão asseguradas as condições para a aprendizagem de conceitos científicos.

Para isso, em primeira instância, realizamos uma análise do processo histórico e da formulação das políticas públicas para a promoção da inclusão no Brasil, destacando os principais marcos legais que garantem as ações em prol da educação especial no ensino regular.

Em decorrência deste estudo, conseguimos verificar, no âmbito geral das políticas, que há um grande apelo, por parte dos documentos oficiais, em garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiências nas classes regulares, predispondo que isso garanta a aprendizagem deles. No entanto, não há vinculações do tema “inclusão” com a aprendizagem conceitual dos alunos.

Nas políticas públicas evidencia-se uma forte tendência em considerar a escola como um espaço de acolhimento da diversidade cultural, que difunda a conscientização de valorização e respeito às diferenças, acabando com a discriminação e o preconceito contra as pessoas com deficiência e outros grupos minoritários.

Em relação à aprendizagem dos conhecimentos científicos, as políticas nacionais comprometeram-se, apenas, em satisfazer as necessidades básicas de leitura, escrita e operações simples de matemática. Esse foi o objetivo firmado, juntamente com a UNESCO, na Declaração de Jomtien, em 1990. Portanto, é essa a formação destinada aos grupos que outrora foram excluídos do sistema formal de educação.

As metas e os objetivos firmados na Declaração de Jomtien e na Declaração de Salamanca reforçam a ideia de garantir o acesso e a permanência dos alunos na educação básica, visando garantir a satisfação dessas “necessidades básicas” de conhecimento, oferecendo uma instrução mínima para a inserção social daqueles que estavam à margem da sociedade.

Com base nessas prerrogativas foram formulados os currículos para a Educação Básica, garantindo sua flexibilidade, visando uma pedagogia centrada na criança e em conhecimentos utilitarista, capazes de resolver problemas sociais,

como o combate à violência, à degradação do meio ambiente e a valorização das diferenças (DUARTE, 2004).

As políticas educacionais incorporaram em seu discurso a ideia da educação inclusiva, buscando transformar a escola em um espaço de acolhimento às diferenças. A universalização do acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular foi uma das metas traçadas na CONAE em 2010 e incorporada ao texto do PNE – 2011/2020, que visava à obrigatoriedade da matrícula dos alunos com deficiência nas classes regulares. Inclusive, essa foi uma forte bandeira de luta levantada no Senado por educadores e profissionais da área, com o intuito de garantir a aprovação do texto original da conferência.

A discussão sobre a possibilidade de “incluir todos” no ensino regular dividiu a opinião entre os educadores e as instituições de ensino. A meta 4 do PNE, que trata justamente desse assunto, foi alvo de inúmeros protestos a favor e contra a obrigatoriedade da matrícula em classes regulares.

Como resultado desse embate, a votação dos senadores não foi favorável à “inclusão total”, garantindo às instituições especializadas, confessionais ou filantrópicas, o financiamento pelo poder público. Entretanto, o projeto de lei que aprova o PNE, ainda tramitará pela Câmara antes de ir para sanção da Presidente da República.

Podemos notar com todo esse embate, que sempre está no centro das discussões o desenvolvimento social dos alunos com deficiência, sua inserção e participação social. A questão está em onde o aluno poderá ser mais bem inserido na sociedade: na escola regular ou na escola especial? Na própria Declaração de Salamanca, podemos observar que o conhecimento a ser transmitido a esses alunos é a instrução mínima para a participação cidadã. Segundo a Declaração: “Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (UNESCO, 1998c s/p).

Quando os documentos tratam do conhecimento a ser adquirido por esses alunos, sempre se prevê o mínimo, aquilo que seja “aceitável” socialmente. Dessa forma, não só a educação das pessoas com deficiência prevê o mínimo de instrução, mas o sistema geral de educação pública, que se apoia nas orientações da UNESCO que, desde o ano de 1990, prioriza como objetivo da educação a “satisfação das necessidades básicas” de conhecimento, ou seja, o mínimo de instrução para aqueles que frequentam o sistema público de ensino. Assim, a

educação caminha na direção de se tornar um espaço acolhedor e de aceitação às diferenças, com o objetivo de propiciar uma instrução mínima para a inserção na sociedade.

Mediante essa conjuntura analisada na primeira etapa de nossa pesquisa, levantamos algumas questões como:

- A convivência com os outros alunos, por si só, é capaz de promover o desenvolvimento integral do estudante com deficiência visual?
- Quais são os critérios utilizados para a adaptação, de modo a garantir a manutenção do que é nuclear na formação dos estudantes?
- Como assegurar que adaptação não signifique a “facilitação” da aprendizagem a ponto de torná-la sem qualquer impacto no desenvolvimento dos alunos?
- A inclusão em salas regulares está priorizando o acolhimento social em detrimento da aprendizagem do conceito em sua complexidade?
- O que é priorizado nos momentos em que os estudantes compartilham o mesmo espaço de formação: a aprendizagem dos conceitos científicos ou a interação entre os alunos?
- Que tipo de desenvolvimento é propiciado aos estudantes com necessidades especiais no ensino regular?

Movido por esses questionamentos, buscamos na teoria de Vigotski e Leontiev elementos que pudessem contribuir para que enxergássemos na pesquisa de campo essas problemáticas, possibilitando-nos a análise das condições de aprendizagem dos alunos com deficiência visual nas classes regulares de ensino.

Com o referencial teórico vigotskiano, elucidamos o papel imprescindível que a aprendizagem dos conceitos científicos tem para o desenvolvimento psíquico dos estudantes. A aprendizagem conceitual, de acordo com Vigotsky (2009) faz acelerar o desenvolvimento, permitindo atingir patamares superiores, que não seriam possíveis pela via da aprendizagem espontânea, que se liga a conhecimentos utilitários e práticos, os quais, segundo Duarte (2001), são priorizados pelos currículos e programas escolares.

Com a teoria de Leontiev foi verificado que não é qualquer atividade que promove o desenvolvimento humano. Isto é, não é qualquer tipo de interação social ou “convivência” que propicia a aprendizagem dos alunos. Para que o sujeito se aproprie do patrimônio histórico deixado pela humanidade, “[...] é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 2004, p. 186). Isso significa que apropriação dos conhecimentos envolve a participação ativa dos sujeitos em atividades em que se reproduzem as ações mentais que estão objetivadas nesses conhecimentos.

Para isso, é imprescindível que o lugar ocupado pelo aluno nas relações sociais em sala de aula seja a de participante ativo nas situações de aprendizagem. Caso o aluno apenas frequente às aulas sem a devida participação nas atividades, ou quando as atividades propostas não exigem a atividade mental com o conteúdo ensinado, o desenvolvimento do estudante fica bastante comprometido.

Outros elementos que foram relevantes para nossa análise foram oferecidos pelas pesquisas de Vygotski (1997) sobre a Defectologia e a pessoa cega, com os quais pudemos justificar nossa preocupação com as condições de aprendizagem dos cegos, que assim como os demais alunos, possuem as mesmas condições biológicas para a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico, mas que requerem intervenções sociais específicas devido à ausência da visão. Dessa forma, fica claro que a pessoa com deficiência visual necessita em sala de aula apenas a remoção de barreiras ligadas ao campo visual que impedem a sua aprendizagem, fator que requer organização de ensino diferenciado por parte do professor.

Na pesquisa de campo, observamos que, em relação à adaptação curricular, ela não ocorre para favorecer ajustar o conteúdo a um modo de torná-lo acessível à aprendizagem dos alunos, ou seja, de modo a substituir situações em que o conteúdo é ensinado com base em aspectos visuais. A adaptação existente acaba se aproximando a uma facilitação do conteúdo para o aluno, já que se mantém o que se pressupõe que ele consegue fazer e aprender, eliminando-se o que é considerado difícil.

As avaliações, por exemplo, são as mesmas aplicadas aos demais alunos. Contudo, o conteúdo é “enxugado” ou “resumido” para que o aluno com deficiência visual consiga realizá-la dentro de suas possibilidades. É ensinado e cobrado nas avaliações deles, o que é considerado essencial e importante do conteúdo,

desconsiderando o “todo”. O critério para se definir o que é essencial não é claro, fato que pode privar o aluno de chegar à essência do conceito.

Esse tipo de prática de ensino para os alunos com deficiência visual pode limitar a aprendizagem de conceitos científicos, já que segundo Vigotsky (2009), os conceitos científicos são adquiridos pelo aluno como um sistema conceitual, considerando o “todo” e o estabelecimento de vínculos com inúmeros conceitos de diferentes graus de generalidades. Dessa forma, quando a professora prioriza aquilo que considera ser o mais “importante” em detrimento da totalidade, pode restringir a capacidade do aluno de estabelecer vínculos com outros conceitos.

A adaptação que visa diferenciar o conteúdo e não a maneira como ensinar determinados conteúdos prejudica a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual. Ele não necessita que o conteúdo seja facilitado ou que seja menos complexo, mas que as atividades de ensino sejam capazes de superar as barreiras impostas pela ausência da visão.

Esse tipo de ação para a adaptação do currículo das pessoas com deficiência visual traz as marcas das políticas educacionais que, por orientações da UNESCO, passaram a disseminar a ideia de uma pedagogia centrada na criança, que vise adequar o currículo às necessidades dos alunos, sem ter como horizonte os conteúdos conceituais a serem apropriados.

Na visão de Garcia (2006), esse tipo de abordagem nas políticas de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, acarreta limitações de aprendizagens para pessoas com alguns casos de necessidades especiais e, em outros, apenas possibilita sua interação e convívio na vida social.

O foco nas necessidades especiais dos alunos acaba por atribuir a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso escolar, ao próprio aluno, seja ele com deficiência ou não. A definição do currículo e de práticas pedagógicas, de acordo com a política de inclusão, centra-se nos alunos e na realidade da escola em particular, limitando o acesso a conhecimentos mais gerais.

Em análise a essas políticas, pautadas nas reformas neoliberais, Garcia (2006, p. 312) considera que:

A política educacional tem vinculações com um empobrecimento curricular que se opõe ao que seria necessário em termos de aprendizagens que visem ao desenvolvimento humano. Sua filiação às bases liberais e economicistas remete para a lógica do custo-

benefício, segundo a qual a educação é permeada pela valorização do menor gasto com maior eficiência. Apesar disso, a perversidade dessas políticas não está apenas em discriminar sujeitos, mas em lhes atribuir a responsabilidade pelas suas necessidades de aprendizagem, pelo seu fracasso, pelo seu descarte frente às condições globalizadas do mercado.

O empobrecimento do currículo é disseminado pelas políticas educacionais, que mantêm fortes laços com as políticas neoliberais. A universalização do acesso à escola pública é uma obrigação do Estado, porém, diante de uma economia assentada em bases neoliberais, os investimentos na área são insuficientes para propiciar condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem de todos.

A precarização das condições de aprendizagem nas escolas públicas pode ser evidenciada por meio dos nossos dados coletados, que apontam a insuficiência de recursos e profissionais para suprir as necessidades dos alunos com deficiência visual. O atendimento especializado, por exemplo, ocorre em dois dias durante a semana, dificultando a aprendizagem do Braille e atendimento das especificidades para a pessoa cega ter condições de frequentar as classes regulares em igualdades de condições.

Nesse sentido, a responsabilidade pelo fracasso da educação recai sobre o próprio aluno, ou seja, justifica-se que ele não aprende porque não conseguiu aprender o Braille, porque não demonstrou interesse para aprender determinado conteúdo ou, até porque não tem interesse em participar das atividades, quando sem a devida mediação não é possível entender e participar delas. Isto é, conteúdos e atividades capazes de promover o desenvolvimento dos alunos podem ser eliminados dos programas com justificativas nas suas próprias limitações, já que não contam com condições adequadas para o seu desenvolvimento.

Garcia (2006) chama a atenção para o fato de que mecanismos como a flexibilização do currículo, a viabilização do acesso ao Ensino Fundamental e a diversidade cultural, utilizados como forma de minimizar e diminuir a exclusão na educação básica, aparentemente são ações capazes de favorecer o desenvolvimento humano. No entanto, não superam os elementos geradores das desigualdades sociais e educacionais relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

O discurso presente nas proposições das políticas para a educação especial, referente a levar em conta a singularidade do aluno, a diversidade e o

reconhecimento das diferenças individuais, segundo Garcia (2006), não aborda a educação especial no sentido de verificar estratégias pedagógicas de propiciar a apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. A adaptação curricular, desse modo, não é utilizada para modificar as estratégias pedagógicas com o intuito de viabilizar o acesso da pessoa com deficiência visual ao conteúdo. Mas essa prática centra-se em critérios de eliminação de conteúdos complexos ou aqueles que, pela ausência da visão, dificultam a aprendizagem.

É possível considerar, com base nos dados coletados em campo e nos documentos oficiais, que há um descaso da educação pública com a transmissão de conhecimentos. As políticas públicas voltadas aos direitos das pessoas com deficiência priorizam o acesso e a permanência dos alunos em classes regulares, mas sem definir estratégias para a aprendizagem dos conhecimentos científicos. No campo pedagógico, como foi definido nos princípios da Declaração de Salamanca, o ensino deve centrar-se na criança e em suas necessidades especiais, possibilitando a eliminação de conteúdos para que o aluno consiga acompanhar a aula em seu ritmo.

Identificamos que as condições de interação social e de participação dos alunos com deficiência visual nas atividades de ensino em sala de aula é maior entre alunos cegos e em processo de alfabetização, nesses casos, as professoras mesmo demonstram insegurança acerca de qual é o papel delas e dos alunos na sala de aula. Elas tendem a considerar que a participação desses alunos nas classes regulares é somente para a “socialização”, na qual a aprendizagem inicial da Língua Portuguesa e Matemática se dá via da “oralidade”, sem o emprego da escrita e leitura Braille. Essas especificidades do cego seria função das classes especiais. No entanto, como já exposto, esse atendimento no CAEDV limita-se a dois dias na semana.

A maior parte do tempo da escolarização inicial desses alunos está direcionada à “socialização” em classes regulares, onde eles não têm acesso ao Braille e a aprendizagem da escrita, fatores que implicam diretamente no atraso do desenvolvimento desses alunos em relação aos demais. Assim, os alunos com deficiência dividem o mesmo espaço de aprendizagem, mas não participam das situações de aprendizagem nas mesmas condições que os demais.

Verificamos, com base no referencial teórico de Leontiev (2004), que a interação social e a socialização dos alunos com deficiência visual nessas classes

regulares não propicia o desenvolvimento psíquico. O espaço físico ocupado pelos alunos da turma é o mesmo, mas o espaço como sujeito mentalmente ativo com o conteúdo não é ocupado pelo aluno cego nas atividades realizadas na classe. Eles ficam à parte e excluídos dos processos mentais que são realizados na aprendizagem dos conteúdos, sobretudo, pela falta do domínio sobre a leitura e escrita do Braille e não diretamente pela ausência da visão.

Esse tipo de desenvolvimento da socialização são preceitos regulamentados pelos documentos da UNESCO, nos quais a inclusão dos alunos em classes regulares é tratada como uma das formas de combate à discriminação e às injustiças sociais. Considera-se que a educação especial deve promover uma sociedade solidária e que saiba respeitar e valorizar as diferenças.

Referindo-se à perspectiva de formação assumida pelas políticas internacionais e nacionais, afirma Libâneo (2012, p. 17),

[...] não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas.

Com base em políticas que pretendem viabilizar o acesso e a permanências das pessoas com deficiência às classes regulares, a educação pública passou a priorizar a convivência e a socialização em detrimento do ensino de conteúdos. De acordo com Libâneo (2012), ao mesmo tempo que temos uma visão ampla de educação para todos, estamos diante de uma educação restrita no que tange aos conhecimentos. O papel da educação, nesse enfoque, consiste em “satisfazer as necessidades básicas”, com as quais permita que as pessoas consigam sobreviver em sociedade.

Nesse sentido, de acordo com as políticas públicas, é importante que o aluno frequente as classes regulares para ser aceito pela sociedade e desenvolver valores e atitudes em uma sociedade em que as pessoas precisam aprender a viver juntos, independentemente das diferenças. O conteúdo e a alfabetização, como no caso das alunas A e B, não são prioridades. Tanto, que a aprendizagem do Braille é restrita a dois dias durante a semana. Obviamente essa afirmação não é encontrada em nenhum documento que verse sobre a inclusão, no entanto, as condições

objetivas em que ocorre a inclusão deixam explícitas que, de fato, a aprendizagem desses conteúdos não está em primeiro plano no processo de escolarização desses sujeitos.

O esvaziamento do conteúdo na escola não é algo exclusivo à educação das pessoas com deficiência, mas se faz presente em um sistema público de ensino que busca atender às exigências economicistas do mercado. Para reforçar esse esvaziamento no âmbito escolar, ideias pedagógicas surgiram a partir da década de 1990 que corroboram esse tipo de formação, as quais segundo Saviani (2010) são caracterizadas como "neoescolanovismo", "neoconstrutivismo" e "neotecnicismo"²⁷.

O neoescolanovismo é caracterizado, nesse novo momento, pelo lema "aprender a aprender" que, de acordo com Saviani (2010), foi difundido pelo relatório Jacques Delors escrito entre 1993 e 1996, orientando as políticas públicas dos países emergentes na implantação da escola para o terceiro milênio.

Com essa perspectiva educacional, é deslocado o

[...] eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2010, p. 431).

É possível aqui, identificar a ressignificação do papel da educação, passando a não ter preocupações em ensinar o conhecimento, mas de viabilizar as condições para que o aluno possa desenvolver a capacidade de aprender a aprender. Há uma desvalorização do conhecimento científico, pois o conteúdo escolar passa a ser aquele mais utilitarista e cotidiano, capaz de auxiliar o aluno a buscar as próprias respostas para as novas situações impostas pela sociedade. Esse é o papel da educação, aquele

[...] que não tem necessidade de lições de mestres ou de livros. Basta colocar a criança em um meio suficientemente rico,

²⁷ Saviani (2010) utilizou o prefixo "neo" acrescido às denominações das tendências pedagógica pelo fato dessas terem sido desenvolvidas em um outro momento histórico, mas que agora passam por uma reconstrução nos moldes do neoliberalismo e do modelo produtivo de acumulação flexível.

suficientemente nutritivo do ponto de vista intelectual, para que espontaneamente ela se mova e empregue a atividade que lhe permite conhecê-lo sem qualquer intervenção do educador (Duarte, 2001, p. 35).

Ao assumir para si essa perspectiva, a educação prioriza as teorias naturalistas do desenvolvimento, opondo-se aos postulados definidos por Vigotski para o desenvolvimento humano. Como já apresentamos, o professor tem uma função essencial para a aprendizagem de conceitos científicos dos alunos. Inclusive, podemos destacar o esforço feito por Vigotski em suas análises para romper com o pensamento naturalista e biológico, predominante no meio científico acerca do desenvolvimento intelectual.

A principal crítica feita por Vigotski foi acerca do pensamento piagetiano, que segundo Saviani (2010), ganhou forças no âmbito educacional no Brasil na década de 1980 com as ideias do construtivismo. Na década de 1990, a concepção construtivista de educação foi adotada como principal na reformulação das políticas.

A partir desse contexto, Saviani (2010) denomina essa concepção de neoconstrutivismo, que assim como o neoescolanovismo, foram ressignificadas para cumprir as exigências das reformas neoliberais. O autor também salienta que essas duas perspectivas pedagógicas estão estreitamente entrelaçadas e associadas ao lema do "aprender a aprender".

Em relação à perspectiva neotecnicista, Saviani (2010) explica que a educação está encarregada de preparar os alunos para a adaptação ao mercado produtivo. Com a necessidade de ter que reorganizar o sistema produtivo para a implantação do neoliberalismo, substitui-se a qualificação pelas competências, assim, preparando sujeitos flexíveis e capazes de adaptar-se às transformações aligeiradas no setor produtivo.

Essa tendência pedagógica, marcada pela formação do sujeito ao mercado, foi caracterizada no relatório Delors pelo pilar da educação "aprender a fazer", que remete, justamente, a formação de sujeitos adaptativos e aptos a lidar com situações diversas.

Portanto, essas ideias pedagógicas incorporadas pelas políticas educacionais definiram as prioridades enquanto conteúdos da educação no Brasil. Podemos destacar as influências exercidas por essas concepções, por exemplo, na elaboração dos PCN em 1997.

De acordo com Duarte (2001), os PCN, documento que recebeu orientações do construtivista espanhol César Coll, priorizou os conteúdos cotidianos, utilitários e pragmáticos em detrimento dos conceitos científicos. Ensinar tornou-se uma atitude antipedagógica, porque o aluno deve aprender a aprender.

Dessa forma, quando os PCN e a política nacional da educação na perspectiva da educação inclusiva indicam e orientam a adaptação curricular no ensino regular para os alunos com deficiência, é, justamente, sobre esse currículo definido por essas perspectivas pedagógicas. Em que há predominância de conteúdos cotidianos e utilitários.

A influência dessas ideias pedagógicas na educação das pessoas com deficiência visual, também foi verificada em nossa pesquisa, quando no último fator analisado, referente à mediação do professor e o ensino dos conceitos científicos, uma das professoras exemplificou algumas atividades das quais a aluna com deficiência participa. Nessas atividades foi demonstrada superficialidade no ensino dos conceitos, eles foram ensinados, exclusivamente, no concreto e pela via tátil.

Como, desse modo, o ensino centra-se em bases empíricas, sensoriais, a necessidade visual do aluno é ainda mais evidenciada. Segundo Vigotsky (1997), os sentidos fornecem apenas o conhecimento imediato da realidade empírica. Entretanto, não é suficiente para garantir a aprendizagem conceitual. Por essa razão, podemos justificar o motivo pelo qual defendemos a possibilidade do ensino de conceitos, independente da sua complexidade, para alunos cegos ou com baixa visão. O sentido da visão apenas fornece às propriedades empíricas e aparentes de um objeto, fatores esses que podem ser vencidos por uma descrição verbal ou até mesmo pelos demais sentidos.

Como a educação, no âmbito geral, busca propiciar uma aprendizagem utilitária e prática, visando o mínimo de instrução para a “satisfação de necessidades básicas”, a educação para as pessoas com deficiência não está distante disso. Por isso, o ensino de conceitos observado em nossa investigação mantém-se nos limites mais elementares de aprendizagem, dependendo dos sentidos, como o tato, ao invés de se apoiar na linguagem e em aspectos abstratos.

O caminho de investigação percorrido nos permite afirmar que a escolarização dos alunos com deficiência visual, dentro do âmbito geral de educação, prioriza a convivência social. A escola é concebida como um espaço para a troca de experiências, cultura e socialização de conhecimentos espontâneos. Os

alunos são incluídos na escolas, mas as condições de aprendizagem existentes não são suficientes para incluir os estudantes no universo do conhecimento.

O espaço de aprendizagem para as pessoas com deficiência que as políticas públicas querem promover a inclusão, visa diminuir a participação das instituições especializadas e colocar a cargo das instituições regulares de ensino a responsabilidade de ensinar as pessoas com deficiência.

Cabe destacar que há particularidades no ensino voltadas para alunos com necessidades especiais que não são cumpridas tornando ainda mais dramática a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. No entanto, essa situação é apenas uma particularidade, que em menor ou maior grau assemelham-se as condições de aprendizagem nas escolas públicas em geral, para alunos com ou sem deficiência.

Numa leitura mais imediata da realidade que se observa nas salas de aula, tendemos a considerar que o problema está na falta de recursos físicos e materiais, bem como na formação de professores, o que nos leva a requerer mais investimentos nessa área. No entanto, sem deixar de reconhecer esses investimentos como necessários, entendemos que os problemas extrapolam esses aspectos mais facilmente observados.

Por meio de uma análise mediada por conteúdos históricos, políticos e por uma teoria psicológica do desenvolvimento humano, foi possível ir além da aparência: reconhecer a relação entre a situação particular da educação especial e a totalidade da educação pública, bem como, identificar a singularidade das escolas campo de pesquisa em sua unidade com as políticas em níveis nacionais e internacionais. Esse percurso nos permitiu identificar que o maior problema está na perspectiva de formação demandada pelo setor produtivo aos países “em desenvolvimento” no atual estágio de desenvolvimento do capital e que foi assumida pela educação brasileira nas últimas décadas como norte para o ensino público. Trata-se de uma educação que tem se distanciado cada vez mais de uma formação promotora do desenvolvimento intelectual para a maioria dos estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista, 2007.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. [s.l.:s.n.], 2008. Disponível em: <<http://proeja.com/portal/images/semana-quimica/2011-10-19/tec-assistiva.pdf>>. Acesso em 14 de Junho de 2013.

BRASIL. Adaptações de Pequeno Porte. In: _____. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2000. Disponível em: <<http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/adaptaes.curriculares.cartilha06.pdf>>. Acesso em 05 de dezembro de 2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 03 de Dezembro de 2012.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=424&Itemid=>. Acesso em 18 de Dezembro de 2013.

_____. **Decreto Legislativo n.º 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em 19 de Dezembro de 2013.

_____. **Decreto n.º 6.571 de 17 de Setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em 04 de Dezembro de 2013.

_____. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009a. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 18 de Dezembro de 2013.

_____. **Decreto n.º 7.611 de 17 de Novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 28 de Maio de 2013.

_____. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 06 de dezembro de 2013.

_____. **Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em 05 de dezembro de 2013.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 03 de Dezembro de 2012.

_____. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1968. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em 04 de Dezembro de 2012.

_____. **Lei n.º 5.692, de 12 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 18 de fevereiro de 2013.

_____. **Lei n.º 7.853, de 24 de Outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em 03 de Dezembro de 2012.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 03 de Dezembro de 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental / Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF>. Acesso em 03 de dezembro de 2012.

_____. **Parecer CNE/CEB 17/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13251:parecer-ceb-2001&option=com_content>. Acesso em 02 de dezembro de 2012.

_____. **Parecer CNE/CEB n.º 13/2009.** Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, CNE, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em 03 de dezembro de 2013.

_____. **Parecer n.º 1.567, de 2013 (da Comissão Diretora).** Redação final do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara n.º 103, de 2012 (n.º 8.035, de 2010, na Casa de origem). Brasília, DF: Senado Federal, 2013b. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=108259>. Acesso em 27 de dezembro de 2013.

_____. **Pareceres n.ºs 1.358 a 1.360, de 2013.** Sobre o Projeto de Lei da Câmara n.º 103, de 2012 (n.º 8.035/2010, na Câmara dos Deputados) de iniciativa do Presidente da República, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2013a. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=108259>. Acesso em 27 de dezembro de 2013.

_____. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/23_01_2012_184/PPE04_-_PLANO_DECENAL_DE_EDUCACAO_1993-2003.pdf>. Acesso em 03 de dezembro de 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2007a. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em 13 de dezembro de 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: [s.n], 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em 02 de Dezembro de 2013.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020).**

Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 2011c. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/projeto_de_lei_do_plano_nacional_de_educacao_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em 05 de dezembro de 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, CEB, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 04 de Dezembro de 2012.

_____. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2009c. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em 02 de dezembro de 2013.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ, 1993.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006 (Coleção educação contemporânea).

CARVALHO, E. J. G. Diversidade cultural: novos desafios para a gestão escolar. In: Faustino, R. C.; Mota, L. T. (Org.). **Cultura e Diversidade Cultural: Questões para a Educação.** 1ed. Maringá, PR: Eduem, 2012b. p. 53-79.

_____. Educação e Diversidade Cultural. In: _____; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e Diversidade Cultural.** 2ª ed. Maringá, PR: EDUEM, 2012c. p. 17-56.

_____. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil.** Maringá, PR: EDUEM, 2012a.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia.** São Paulo: Ática 2000.

CONAE. **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes de estratégias de ação.** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/docs/conae%20documento_final.pdf>. Acesso em 07 de dezembro de 2013.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em 02 de Dezembro de 2012.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

_____. escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50. 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1678-51771996000100002&lng=pt&nrm=iso&tling=pt>. Acesso em: 20 de Junho de 2013.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4 ed. São Paulo: Global, 1990.

FIGUEIREDO, R. V. Escola de atenção às diferenças (Proposta da Série). In: ESCOLA, T. **Salto para o futuro: Escola de atenção às diferenças**. Brasília, DF: Secretaria de Educação à Distância, Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/19131803-Escoladiferencas.pdf>>. Acesso em 05 de dezembro de 2013.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1470/1470.pdf>>. Acesso em 04 de dezembro de 2013.

_____; _____. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 55-66, jan/jun. 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em 04 de janeiro de 2013.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre, RS: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: <www.galvaofilho.net/assistiva.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2013.

GARCIA, G. Z. I. **Apontamentos genealógicos a respeito da noção de deficiência mental e de suas instituições de cuidado no Brasil**. 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Campus Assis, 2008.

GARCIA, R. M. C. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola?. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: lugares, memórias e culturas - livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 582-594.

_____. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.12 n. 3, p. 299-

316, Set/Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/01.pdf>>. Acesso em 07 de janeiro 2013.

GATTO, D. P. **Teoria de L. S. Vigotski e o atendimento educacional aos transtornos globais do desenvolvimento: da identificação da conduta desviante à formação do homem cultural**. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, 2010.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 16 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

JANNUZZI, G. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Rev. Bras. Cienc. Esporte. Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio, 2004. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDsQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.rbceonline.org.br%2Frevista%2Findex.php%2FRBCE%2Farticle%2Fdownload%2F235%2F237&ei=xvYiUf3gHILK9gT3rYAI&usg=AFQjCNGlaKBp5W_rOFgF5FcrJ3SNb3Ndiw>. Acesso em 19 de fevereiro de 2013.

KARL, M.; ENGELS, F. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Cad. CEDES**. Campinas, vol.19, n.46, Set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003>. Acesso em 04 de Dezembro de 2012.

KRAWCKYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, R.. M. T. **Política e Gestão da Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

KUENZER, A. Z. . Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Dermeval Saviani; José Liiz Sanfelice; José Claudinei Lombardi. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LEÃO, G. M. P. “Novas” estratégias da gestão privada da educação pública. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte, MG: Autentica, 1999.

LEONTIEV, A. N. Sobre la formación de las capacidades. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

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

MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.1, n.2, p. 1-19, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero1pdf/5oliveira.pdf>. Acesso em 20 de Dezembro de 2013.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico-Dialético e as Abordagens Qualitativas de pesquisa. In: **I Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**. Bauru, Anais do I EBEM, v. 1, p. 28. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em 24 de Junho de 2013.

_____. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**. IFCH-UNICAMP, 2012.

Disponível em:

<http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf>. Acesso em 07 de maio de 2013.

MARTINS, S. T. F. A formação de conceitos e a prática pedagógica na perspectiva sócio-histórica. In: **13º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE**. Recife, 2006 p. 1-9.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEDEIROS, C. M. B. **Diálogos com a Superação: sobre formação, qualificação profissional e reconstrução de histórias de vida de deficientes visuais**. 2010. 249. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em 07 de dezembro de 2013.

MORAES, R. C. **Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

MOURA, M. O.; SFORNI, M. S. F.; ARAÚJO, E. S. Objetivação e Apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. **Teoria e Prática da Educação**. v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v14n1/04.pdf>>. Acesso em 05 de Setembro de 2013.

NÉBIAS, C. M. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **IX Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Águas de Lindóia. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100011>. Acesso em 14 de Maio de 2013.

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas públicos da educação básica: empregabilidade e equidade social. In: ____; DUARTE, M. R. T. Política e trabalho na escola: **administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da psicologia Histórico-Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10,

p. 23-34. 2003. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=784&dd99=view>>. Acesso em 07 de Maio de 2013.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Campus Araraquara, 2010.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memórias da educação).

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de pesquisa em educação (FURB)**, v. 2, p. 2. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/569>>. Acesso em 12 de Maio de 2013.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara, SP: JM editora, 2004.

_____; GALUCH, M. T. B. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 28, p. 217-229. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a14n28.pdf>>. Acesso em 12 de Maio de 2013.

SILVA, A. C. **Defectologia soviética e a deficiência intelectual**: contribuição para a formação e atuação do psicólogo para o atendimento educacional especializado. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, 2011.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993)**. [s.l.:s.n.], 1998b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em 03 de dezembro de 2012.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais (1994)**. [s.l.:s.n.], 1998c. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em 03 de dezembro de 2012.

_____. **Declaração mundial de educação para todos:** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, 1990). [s.l.:s.n.], 1998a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 04 de dezembro de 2012.

_____; CONSED. **Educação Para Todos:** o compromisso de Dakar. Brasília, DF: Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em 03 de dezembro de 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología.** Obras Escogidas. Vol. V. Madrid: Visor Dis. S.A. 1997.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas - Tomo III.** 2. ed. Madrid: Visor, 2000.