

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

MARIA DE FÁTIMA SOARES CAVASIN

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PSQUISMO DA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**



Maringá

2018

Maria de Fátima Soares Cavasin

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO DA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia na Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco

Maringá

2018

Maria de Fátima Soares Cavasin

**Educação e desenvolvimento do psiquismo da pessoa com
deficiência visual: um estudo sob a perspectiva da
Psicologia Histórico-Cultural**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Lucia Terezinha Zanato Tureck
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Primeira Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria de Jesus Cano Miranda
Universidade Estadual de Maringá
Segunda Examinadora

Aprovada em: 13 de novembro de 2018.

Local da defesa: campus sede da Universidade Estadual de Maringá.

*À minha família, por todo o incentivo, e,
em especial, aos meus alunos da Educação
Especial, fonte de
inspiração.*

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste estudo é, sem dúvida, resultado do apoio indispensável de algumas pessoas sem as quais não seria possível nem sequer almejá-lo. A contribuição teórica ou emocional de cada uma dessas pessoas me permitiu ter fôlego para, além de concluir este difícil estágio da minha vida acadêmica e profissional, apontar para aspectos que possam, mesmo que minimamente, contribuir para a humanização das pessoas com deficiência visual.

Em primeiro lugar, agradeço à Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco, pela dedicada, compromissada, competente e responsável orientação deste estudo. Suas contribuições, suas correções, seus questionamentos e alertas me permitiram observar questões essenciais e me auxiliaram a trilhar o caminho necessário para a construção desta pesquisa.

Agradeço imensamente às professoras Lucia Terezinha Zanato Tureck e Maria de Jesus Cano Miranda por aceitarem fazer parte da banca examinadora. Muito obrigada pela atenção e dedicação na leitura de nosso trabalho e pelas contribuições na construção desta pesquisa.

Devo agradecer aos professores do mestrado, especialmente à Marilda Facci, à Silvana Tuleski, ao Hélio Honda, ao Eduardo Tomanick, à Rosangela Faustino e à Terezinha Oliveira, por me proporcionarem importantes reflexões e discussões ao longo das disciplinas. São pessoas que me servem de inspiração.

Agradeço também aos meus alunos da Educação Especial, que me permitiram, nestes 30 anos de docência, aprender, enquanto os ensinava. A docência e a convivência com eles fizeram de mim uma pessoa melhor, ciente das responsabilidades que temos.

Agradeço ao Victor Hugo (companheiro de ouro) que caminha ao meu lado e nunca me deixa desistir dos meus sonhos. É meu suporte nas horas mais difíceis e partilha da minha felicidade nos momentos mais felizes.

Agradeço imensamente à minha família, em especial aos meus filhos, Juliana e João Pedro, e à minha irmã Eliane, que são presenças decisivas e importantes na minha vida, com as quais eu posso contar cotidianamente.

Agradeço aos amigos que tornam a vida mais feliz e nos fortalecem nos momentos difíceis. Cada um à sua maneira construiu comigo essa trajetória no Mestrado.

Agradeço aos companheiros do Grupo de Pesquisa Humanos, pelo apoio emocional e por compartilhar conhecimentos durante os nossos encontros.

Finalmente, agradeço a Jesus, para mim, verdadeiro Mestre.

*Não são (de modo geral) as ideias dos filósofos que mudam a realidade;
também não são, invariavelmente, as práticas das pessoas comuns,
o que muda a história, o que desencadeia revoluções,
é o encontro das duas coisas.*

Oliver Sacks
(Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos)

Cavasin, M. F. S. (2018). *Educação e desenvolvimento do psiquismo da pessoa com deficiência visual: um estudo sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maringá.

RESUMO

O trabalho educativo destinado às pessoas com deficiência nas escolas poderia movimentar o desenvolvimento do seu psiquismo de modo mais impactante? Essa indagação tem nos acompanhado, visto que nem sempre se vislumbra a intencionalidade do professor com essa finalidade. Ao se apropriar dos estudos vigotskianos, identifica-se quão rica pode ser a atuação desse profissional como agente mediador. Esta dissertação expõe uma investigação que teve como **objetivo geral** compreender historicamente o atendimento educacional oferecido a pessoas com deficiência visual e o decorrente desenvolvimento das funções psíquicas superiores, bem como o papel do tiflopedagogo, com base na Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Os **objetivos específicos** foram: recuperar a história do reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência visual (DV) em diferentes sociedades, considerando autores reconhecidos da Educação Especial e obras de alguns historiadores; identificar, na teoria de L. S. Vigotski (1934/1986), concepções e conceitos relevantes ou fundamentais para a educação de pessoas com deficiência visual no século XXI e explicar aspectos da constituição social do psiquismo; discutir elementos teórico-metodológicos relevantes para a formação e atuação do professor especialista perante a educação da pessoa com deficiência visual. A investigação contou com **pesquisa de natureza bibliográfica e documental**, com **metodologia** condizente, envolvendo levantamento de publicações sobre deficiência visual e estudos de fontes primárias, como as publicações de L. S. Vigotski (1894-1934), de A. N. Leontiev (1903-1979) e documentos relacionados. Também contou com estudos de fontes secundárias, compostas por estudos de seus intérpretes e continuadores, e de autores contemporâneos. Dessa maneira, coube à primeira seção introduzir a temática e expor dados gerais que levaram à realização da pesquisa; à segunda seção coube recuperar a história do reconhecimento da educabilidade da pessoa com DV em diferentes sociedades. Feito isso, na terceira seção, debateu-se sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e as implicações da educação ofertada à pessoa deficiente visual. Na quarta seção, discutiu-se sobre o papel do professor de aluno com deficiência visual. Elegeu-se, como **perspectiva teórica**, a PHC, que apresenta subsídios teórico-metodológicos para a formulação, apreensão e análise do problema, bem como para a proposição de alternativas que contribuam para o trabalho docente, uma vez que se considera o homem em um processo constante de formação. Como **resultados**, considera-se que a história da educabilidade da pessoa DV apresenta traços indelévels do passado. Será sempre uma história de inventividade, resistência e perseverança. A PHC contribui para a educação de pessoas com DV, à medida que explicita tais questões, considerando o homem concreto, no caso com DV, como síntese de diversas determinações, em especial das relações sociais. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos e nos conceitos da perspectiva eleita, o professor deve nortear sua intervenção rumo à superação de limitações (sociais, físicas, intelectuais, afetivas etc.), com vistas à efetivação de uma educação escolar que movimente o desenvolvimento em sua integralidade. O ensino e a apropriação da linguagem verbal escrita (a tinta), oralizada e veiculada de diferentes modos, se constituem em peça fundamental para que a humanização da pessoa cega alcance patamares mais elevados.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Desenvolvimento humano. Educação Especial. Deficiência Visual. Formação de Professores.

Cavasin, M. F. S. (2018). *Education and development of psychism in people with sight deficiency: a study from the perspective of Historical and Cultural Psychology* (Master's Dissertation). Universidade Estadual de Maringá, Post-graduate Program in Psychology, Maringá.

ABSTRACT

Can school education for people with deficiency trigger the development of their Psychism in a more impacting way? The question has always intrigued the author, due to the fact that the teacher's intentionality is not frequently perceived. When studies by Vygotsky are analyzed, one may perceive the richness of the educator's endeavor as a mediating agent. Current dissertation's **general aim** is to understand, within a historical perspective, the educational care provided to people with sight deficiency and the sequential development of their higher psychic functions coupled to the role of the thyphlo-pedagogues, based on Historical-Cultural Psychology (HCP). **Specific aims** comprise the recovery of history on the educational capacity of people with sight deficiency (SD) in several societies, based on several authors dealing with Special Education and the work of historians; the identification of ideas and of the relevant or fundamental concepts in the theory of L. S. Vygotsky (1934/1986) with regard to the education of people with sight deficiency in the 21st century and the aspects of Psychism's social constitution; discussions on theoretical and methodological factors which are relevant for teacher's formation and activities in the education of people with sight deficiency. Current **bibliographical and documental research** and adequate **methodology** surveyed publications on sight deficiency and primary studies, such as the works by L. S. Vygotsky (1894-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) and related documents. Secondary sources, comprising studies by interpreters and followers and contemporary authors, were also included. The first section of the dissertation introduces the theme and provides general idea on the research; the second section recovers the history of the educational capacity of people with SD within several societies. The third section discusses the development of the higher psychic functions and the implications of education provided to people with SD. Further, the fourth section debates the role of the teacher of students with SD. Selected as a theoretical stance, HCP gives theoretical and methodological subsidies for the formulation, comprehension and analysis of the issue. It also furnishes alternatives that would contribute towards teacher's work, since it enhances the human being within a constant process of formation. **Results** show that the history of the educational capacity of people with SD provided indelible clues of the past. It will always be a history of inventiveness, resistance and perseverance. HCP contributes towards the education of people with SD in proportion to the explicitness of these issues, considering real people, in this case, people with SD, as a synthesis of several determinations, especially social relationships. Foregrounded on theoretical and methodological presuppositions and on the concepts of the chosen perspective, the teacher should intervene for the overcoming of (social, physical, intellectual, affective and other) limitations to the materialization of a school education that triggers development in all its integrality. Teaching and the appropriation of written verbal language (in ink), oralized and vectored in different manners, is a fundamental factor so that the humanization of blind people may reach even higher levels.

Keywords: Historical and Cultural Psychology. Human development. Special Education. Sight Deficiency. Teachers' Formation.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CBO	Código Brasileiro de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMEP	Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
CEMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DV	Deficiência Visual
FPS	Funções Psíquicas Superiores
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEE	Pessoas com Necessidades Especiais
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Políticas Nacionais da Educação Inclusiva
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tobias cura a cegueira de seu pai.....	21
Figura 2 – Pintura em tela de John Bramblitt.....	55
Figura 3 – Lei genética geral do desenvolvimento psíquico em seu duplo movimento.....	63
Figura 4 – Cubo mágico em Braille.....	76
Figura 5 – Mapa em relevo.....	77
Figura 6 – Bengala branca eletrônica	79
Figura 7 – A lição de leitura	97
Gráfico 1 – Matrículas de alunos com NEE no Brasil (2003-2015)	53
Gráfico 2 – Exemplo das Funções Psíquicas Superiores.....	58
Quadro 1 – Principais diretrizes políticas para Educação Especial e inclusão no Brasil	50
Quadro 2 – Principais diretrizes para o trabalho do professor da Educação Especial no Brasil.....	104

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
2 UMA HISTÓRIA <i>COM PÉ E CABEÇA</i>: A EDUCABILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM DIFERENTES ÉPOCAS	21
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE SOCIEDADE E EDUCAÇÃO DOS HOMENS VIDENTES E CEGOS ...	22
2.1.1 Da antiguidade	25
2.1.2 Da medievalidade	30
2.1.3 Da modernidade – A educação da pessoa cega na Era das Revoluções	33
2.1.4 Da contemporaneidade – As políticas públicas na educação do aluno com deficiência visual no Brasil	41
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	46
3 A TEORIA REVOLUCIONÁRIA DE L. S. VIGOTSKI: UMA NOVA VISÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	56
3.1 CARACTERÍSTICAS DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES	61
4 O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA TEORIA À PRÁTICA, EM UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA	97
4.1 O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL AO LONGO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A CEGUEIRA NÃO LITERAL DO PROFESSOR	100
4.2 PRINCIPAIS APORTES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO PAPEL DO PROFESSOR DO AEE	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120

1 APRESENTAÇÃO

Ao longo da minha vida acadêmica e profissional, foi se delineando o interesse pela educação de pessoas com cegueira ou baixa visão, compreendidas como pessoas com deficiência visual (DV). Considerando que a trajetória profissional se entrelaça com o processo de pesquisa, com as buscas de conhecimento por meio de aprendizado, o tema que me proponho a pesquisar, no sentido mais amplo de procurar conhecer algo de forma sistemática, faz parte de uma reflexão que vem desde antes do início da graduação em Pedagogia. Surgiu quando ainda era estudante de Ensino Médio, quando pude trabalhar na Alfabetização de Crianças Cegas. Naquele momento (1985), o mais divulgado era o atendimento educacional especializado fora das salas de aula regulares, pois não era comum considerar como uma prioridade a possibilidade de tais alunos frequentarem o ensino regular. Esse trabalho foi exercido até o momento como pedagoga da Educação Básica e professora de sala de recursos multifuncionais.

Estava determinada a retomar os estudos, uma vez que as reuniões pedagógicas e as formações continuadas advindas da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) não pareciam suprir as inquietações/indagações que a prática suscitava. Assim, na busca para melhor compreender a educação escolar que ajudava a protagonizar, ocorreu a participação no processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, da Universidade Estadual de Maringá, e fui aprovada para desenvolver uma pesquisa sob orientação da Professora Doutora Sonia Shima Barroco.

Inspirada pela luta e pelo empenho do famoso cientista Stephen Hawking (1942-2018), pesquisador que tentou contribuir para o desenvolvimento da Física confrontando-se com uma situação objetiva, que delimita as possibilidades de escolha e de ação e que influencia o resultado de tal ação, me propus a estudar. Guardadas as proporções entre o que ele descobriu e aquilo que se pode estudar no campo das ciências humanas no Brasil, e o impacto que o tema investigado pode exercer sobre a área educacional, espera-se contribuir, de algum modo, para a compreensão do desenvolvimento humano diferenciado pela DV.

No grupo de pessoas com deficiência visual, estão incluídos os cegos e os de visão subnormal ou visão reduzida e, de um grupo para outro, existe uma variação de perdas que se caracterizam por diferentes graus de acuidade visual. Essa variação pode representar uma perda desde a percepção de luz até o limiar da normalidade. Outra alavanca, já como aluna de

um curso *stricto sensu*, foi a participação no Grupo de Pesquisa *Humanus*¹ - Estudo de Contribuições/Implicações Teóricas e Metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Comum e Especial. A atuação no *Humanus* possibilitou-me vivências, estudos e reflexões acerca de questões que se consideram essenciais para a atuação docente.

A respeito do que a participação em um grupo de pesquisa provoca na formação dos seus membros, ela pode ser traduzida da seguinte maneira: a interação é condição necessária e fundamental de todo processo de apropriação do conhecimento, tanto as interações com o objeto como as interações com os outros sujeitos, indicando, assim, que as trocas intelectuais e os diálogos atuam como fatores necessários ao desenvolvimento do pensamento decorrente da aprendizagem.

Essa experiência pode ser exemplificada por A. R. Luria (1902-1977), que expõe sobre o grande desafio que ele, A. N. Leontiev (1903-1979) e L. S. Vigotski² (1894-1934) tiveram para iniciar a escola psicológica da Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Eles costumavam se encontrar uma ou duas vezes por semana no apartamento de Vigotski, que foi quem liderou a sua constituição, visando planejar as pesquisas necessárias para desenvolver suas ideias. Nesses encontros, esses pensadores reviam cada um dos mais importantes conceitos da psicologia cognitiva: percepção, memória, atenção, fala, solução de problemas e atividade motora, buscando explicar a constituição social do psiquismo (Luria, 2016).

Guardadas as devidas proporções, hoje se tem adiante o desafio de continuar esses estudos, com ênfase, entre outros aspectos, em leis gerais e nas especificidades para a constituição do psiquismo de pessoas cujo desenvolvimento é influenciado por deficiências. Desse modo, elaborar uma dissertação, segundo Umberto Eco (1932-2016), significa aprender a pôr ordem nas próprias ideias e a ordenar dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um objeto que, em princípio, sirva também para outros.

Assim como Barroco (2007), estamos em defesa de uma educação humanizadora. Entende-se que pensar a prática docente e uma possível reorganização das ações realizadas nas instituições escolares asseguraria a reunião de elementos de análise para lidar com a distância que se acentua entre a vida idealizada e a vida realizada, explicitando *contradições* em busca da compreensão do todo em que consiste a vida humana contemporânea. Parte-se de

¹ O *Humanus* foi constituído em 2014 e é composto por discentes do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, professores da Educação Especial e pesquisadores da UEM.

² Utilizamos a grafia Vigotski ao longo de todo o texto, mantendo as formas de transliteração utilizadas pelos tradutores de nossas fontes. Esse mesmo procedimento é realizado com os demais nomes russos, o que justifica as diferentes grafias para o nome de uma mesma pessoa. No entanto, quando for citação, será utilizada a forma adotada pelo autor do texto.

uma ação de fato educativa, que proporcione uma vida realmente melhor para a pessoa com deficiência visual enquanto ser relacional, e não apenas como homem produtivo (*homo faber*).

No entanto, a realidade do modelo educacional brasileiro mostra sinais de esgotamento, algo notório pelos índices de reprovação e de evasão na escola pública de primeiro grau, que assumem proporções inaceitáveis. Confirmando essa afirmação, em 2015, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica³ (IDEB) observado no Ensino Médio foi 3,7, muito abaixo do esperado, mas o preocupante são as aquisições reais feitas pelos alunos egressos da Educação Básica, visto que podem não dominar o conteúdo previsto até o final do Ensino Médio e não desenvolver as capacidades que lhes seriam possíveis.

A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante dessa educação sintomática, podendo, portanto, estar sofrendo dos mesmos males. E quais seriam eles? Dentre tantas possibilidades, certamente a não formação a contento de professores, de modo que possam assumir o papel de agentes mediadores, é um desses males. Assim, um dos “remédios” para tal mal parece ser a formação teórico-metodológica do professor. Com esse entendimento, os estudos empreendidos podem colaborar para tal propósito.

Importante ainda destacar que a própria precariedade da Educação Especial (modalidade que demanda recursos humanos e materiais específicos para os quadros diferenciados de desenvolvimento de necessidades especiais), os problemas sociais implicados nas biografias do alunado que a compõe, dentre outros fatores, são apontados como causadores do fracasso. Isso tudo deve ser levado em conta, embora a culpa ou a responsabilização pelo baixo rendimento escolar na Educação Especial seja ainda atribuída, quase sempre, a problemas individuais dos alunos. Pelo que a ciência já revelou, é certo que o fracasso escolar na educação regular/comum ou especial traz em si uma complexidade de fatores que envolvem diferentes sujeitos e situações contextuais e não pode ser explicado com base em indivíduos em separado.

Uma justificativa social para a pesquisa em desenvolvimento são os dados alarmantes referentes ao tema em foco. Segundo dados de 2013 da Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 40 a 45 milhões de pessoas no mundo são cegas e outros 135 milhões sofrem limitações severas de visão. No Brasil, segundo o censo demográfico do IBGE-2015, dentre os tipos de deficiência pesquisados, a visual é a mais representativa e atinge 3,6% dos brasileiros, sendo mais comum entre as pessoas com mais de 60 anos (11,5%) e sendo o Sul a

³ Ver Brasil (2017).

região do Brasil com maior proporção de pessoas com deficiência visual (5,4%). A pesquisa do IBGE detalha que 0,4% são deficientes visuais desde o nascimento e 6,6% usam algum recurso para auxiliar a locomoção, como bengala articulada ou cão-guia. Segundo a pesquisa citada, menos de 5% do grupo frequentam serviços de reabilitação. Portanto, torna-se imprescindível que nossas escolas estejam preparadas para lidar, no seu interior, com a cegueira e a baixa visão. É preciso capacitar nossos professores para trabalhar a individualidade na diversidade.

A estatística assume um significado próprio para cada setor da sociedade: para a área de saúde e serviço social, implica formar profissionais e criar uma rede de serviços para atender esse contingente; para a seguridade social, resulta em um volume de pessoas que poderão requerer benefícios; para a indústria e o comércio, demanda a criação de produtos para consumidores, como próteses e órteses e uma enorme gama de objetos, além de máquinas/instrumentos empregados tanto no diagnóstico quanto no acompanhamento dos quadros de desenvolvimento.

Nesse sentido, com base nos escritos de Vigotski e considerando as vivências e os problemas mencionados, enfatiza-se a necessidade de realizar este estudo, tendo como objetivo geral compreender historicamente o atendimento educacional a alunos cegos e com deficiência visual, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na Educação Especial e a função social do tiflopedagogo – “tiflo” vem da palavra grega *tiflus*, que significa cego, e o objeto de estudo desse profissional é o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com DV – com base na PHC.

O presente estudo é uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, com abordagem histórica, para que se possa conhecer o presente. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e de artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Uma parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisa bibliográfica, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários.

Em relação à pesquisa documental, Gil (2008) afirma que se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença marcante entre ambas está na natureza das fontes. Para esse autor, a pesquisa bibliográfica vale-se, fundamentalmente, das contribuições dos diversos autores a respeito de dado assunto, enquanto a documental conta “com materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51).

Ante o exposto, elegeu-se como fontes documentais, além dos autores clássicos da PHC e de seus continuadores (para a investigação bibliográfica), alguns documentos e leis, sobretudo brasileiros (conferindo à pesquisa uma natureza documental também). Gil (2008) aponta que os documentos podem ser de primeira mão, por não terem recebido tratamento analítico, como é o caso de empregar: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

É importante reconhecer que, para Gressler (2003), a pesquisa histórica tem o compromisso de reconstruir o passado sistematicamente, verificando as evidências e propondo considerações para o presente, podendo eleger, como objeto de estudo, indivíduos, grupos, ideias, movimento, instituição etc., sendo que nenhum desses elementos pode ser considerado isoladamente. A principal técnica adotada nesse tipo de pesquisa, conforme essa autora, é a pesquisa documental. Em nosso caso, não se trata de uma pesquisa histórica, como a apontada por Gressler, mas de uma perspectiva histórica para as pesquisas documental e bibliográfica.

Quanto à análise e à interpretação dos dados coletados, guiamo-nos pela perspectiva histórica, inspirada na vertente marxista. Marx e Engels (2006) entendiam que, para fazer ciência, era necessário sair da aparência e buscar a essência do objeto, ou seja, sua estrutura e dinâmica. O pesquisador, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, deveria partir da aparência para alcançar a essência do objeto. Pressupõe-se que a consciência dos homens é determinada pela materialidade histórica. Dessa forma, é nas práticas sociais que a humanidade se produz de acordo com o que está em constante contato, e a educação, como qualquer outra produção, é resultante da produção social. Essa compreensão exige um reportar constante às transformações econômicas, políticas e sociais que, no caso deste projeto, marcam o século XXI.

Concebendo o exercício do pensamento dialético como método de conhecimento, pretende-se adotar uma visão que considere a totalidade, e enveredar em algo mais complexo, o que demanda leituras e muitas elaborações.

A deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas, hereditárias ou adquiridas, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. Segundo a Organização Mundial da Saúde (1966), uma pessoa é considerada cega quando apresenta uma acuidade de 20/200, ou 0,1 no melhor olho, após máxima correção óptica, ou quando, como informam Cruickshank e Johnson (1983, p. 4), o indivíduo apresenta, no seu campo visual, um ângulo não maior do que 20 graus, “ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200.” Também é denominada “cegueira legal”, “cegueira econômica”, “visão em túnel” ou “em ponta de alfinete” ou, ainda, “visão tubular”. As pessoas que possuem acuidade visual entre 20/200 e 20/70 são consideradas deficientes visuais do grupo de visão subnormal ou visão reduzida.

Para se pensar na educação escolar desse público, é preciso considerar, *a priori*, que a Pedagogia Histórico-Crítica almeja a defesa da socialização, pela escola, do patrimônio cultural do gênero humano, isto é, da transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio de uma prática orientada por fins determinados de forma intencional e consciente. Essa concepção conta com os fundamentos da PHC, que ensina que o desenvolvimento humano não é um processo meramente evolutivo, natural nem espontâneo, mas um processo cultural e socialmente mediado.

A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, tendo em Demerval Saviani sua principal referência, traz subsídios para compreender a especificidade do papel da escola e a natureza do trabalho educativo, orientando a prática do professor no que se refere à forma e ao conteúdo do ensino.

Uma determinada teoria instrumentaliza para a realização de intervenções com o propósito de buscar uma educação humanizadora, pois “entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa” (Saviani, 2000, p. 91). Os pressupostos desses referenciais teóricos indicam que a educação não se explica por si só, isto é, os fenômenos são explicados, considerando a organização econômica e política da sociedade. Dessa maneira, é necessário levar em conta a dinâmica da sociedade capitalista na atualidade, levar em conta os valores culturais, sociais e educacionais adotados, o que poderá

contribuir para as reflexões sobre os escritos de Vigotski para a atuação docente junto à Educação Especial, com atenção a pessoa com DV.

A mera reunião de fatos não implica responder pelo entendimento da totalidade. A exigência de totalidade implica, sim, compreender a realidade por suas múltiplas conexões, examinar as relações e mediações entre os fenômenos para além da causalidade aparente. Diante disso, concorda-se com o que escreve Barroco (2007): a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, com seus fundamentos filosóficos, apresentam subsídios teórico-metodológicos para refletir sobre os desafios da escola na atualidade.

Com esse amparo teórico-metodológico, as principais obras de referência serão os Tomos III e V de *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique* (Vygotski, 2000), *Obras Escogidas – Fundamentos de Defectología* (Vygotski, 1996), que se trata de livros compostos por uma coletânea de textos do autor publicados em língua espanhola, o livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 2000) e *A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais* (Barroco, 2007). Além desses, destacam-se diferentes documentos referentes à Educação Especial no Brasil, que se constituem em norteadores ou expressões das políticas para a educação.

Uma vez que as categorias e os valores sociais são o resultado de uma atividade constituinte, o conhecimento é um fato político, sendo necessário avaliar as condições concretas onde surge, as relações de força que estabelece, os sistemas de interesse aos quais serve e os grupos que institui, ou, ao contrário, marginaliza (Semprini, 2000). Para tanto, no decorrer da exposição da pesquisa, não se poderia deixar de contextualizar o mundo do trabalho em constante transformação, com destaque para o advento do capitalismo, que contribuiu para o nascimento de formas de produção e gestão do trabalho condizentes com sua lógica, chegando às condições atuais da sociedade, rumo à pós-modernidade. Nesta, o trabalho assume nova configuração, em que o consumo passa a prevalecer e em que o novo perfil de trabalhador, tido como modelo ideal, demanda que busque qualificação permanente.

Em que pesem as diferentes especificidades inerentes ao trabalho do professor que emergem em nosso país nesse início do século XXI, inclusive as que revelam a perversidade do modelo de produção e o pensamento neoliberal, depara-se com o desafio de combinar alguns fatores que dizem respeito à melhoria da qualidade na Educação Especial.

O contexto atual, em que os problemas político-econômicos estão aliados à vertiginosa evolução científica e tecnológica, reflete-se em mudanças nas formas de ser e de viver dos homens, inclusive no papel atual do professor, num momento em que a educação do século

XXI está organizada e voltada ao mercado, cujas funções administrativas são exatas e contundentes, visando à eficiência e eficácia, conceitos estes referentes à produtividade e aos resultados adequados, respectivamente.

Para uma exposição que possibilite maior visibilidade aos propósitos definidos, o texto foi dividido em quatro seções que encaminham para considerações acerca da atuação dos professores diante desta demanda tão importante: a educação da pessoa com DV. A primeira se constitui nesta apresentação, introduzindo a temática proposta, as fontes bibliográficas, os objetivos, a problematização, bem como o itinerário percorrido durante a realização do trabalho investigativo.

A segunda seção, intitulada “Uma história *com* pé e cabeça: a educabilidade da pessoa com deficiência visual em diferentes épocas”, está subdividida em dois tópicos. Nela, pretende-se recuperar a história do reconhecimento da educabilidade da pessoa cega ou com deficiência visual em diferentes sociedades, considerando autores reconhecidos dessa área da Educação Especial, de modo a melhor compreender as políticas públicas a partir dos anos 1990, quando se formaliza a defesa da inclusão escolar.

Na terceira parte, intitulada “A teoria revolucionária de L. S. Vigotski: uma nova visão sobre o desenvolvimento do psiquismo das pessoas com deficiência visual”, tem-se o objetivo de expor elementos teóricos elaborados, sobretudo, por Vygotski (1997), visando à compreensão da essencialidade da Educação Especial como meio para movimentar o desenvolvimento dos alunos a ela atrelados.

Na sequência, na quarta parte, “Da valorização da teoria: uma pessoa cega não guia a contento outra”, reflete-se sobre o papel do professor da Educação Especial, considerando o que expõem os documentos norteadores e os teóricos da PHC, com ênfase no atendimento ao aluno com DV. Sem pretensão de esgotar o assunto, cientes dos pontos em que se pode avançar e daqueles que podem constituir-se com novos aspectos para a pesquisa, encerra-se com as “Considerações finais”, seguidas das “Referências” que compuseram esta dissertação.

Vive-se um momento histórico de muitas mudanças e torna-se fundamental, neste momento, coletivamente, refletir sobre o papel dos agentes envolvidos na educação do estudante com DV, valorizando o ensino como parte da formação humana do alunado. Presencia-se uma nova fase da educação, visto que, mais do que nunca, a pessoa com deficiência ou com necessidades educacionais especiais está tendo o seu direito constitucional ao acesso à educação reconhecido. Por outro lado, contraditoriamente, percebe-se a decadência da escola pública, como apontado anteriormente, o que leva à indagação: afinal, o

que se pretende deixar como legado educacional para as novas gerações e, de modo particular, aos alunos com DV?

Entre o desconhecido a se conhecer, e neste movimento de conhecer, existem inúmeros elementos mediadores. Este estudo apresenta o quanto isso é complexo e importante, já que a hegemonia construtivista é notória na maioria dos materiais norteadores da atual prática docente em Educação Especial. A qualidade das mediações que se oferece às crianças é decisiva para seu desenvolvimento, e essa perspectiva, a forma como se conduz e para onde, enfim, o processo educativo da pessoa cega ou com baixa visão deve ser objeto permanente de pesquisa e reflexão.

Espera-se, assim, que esta pesquisa traga uma contribuição relevante para a nossa formação de professores que atendem esse alunado, em primeiro lugar, e quiçá para outros professores da Educação Especial e demais profissionais que se dedicam ao nobre e desafiador ofício de ensinar as pessoas com necessidades educacionais especiais.

2 UMA HISTÓRIA COM PÉ E CABEÇA: A EDUCABILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM DIFERENTES ÉPOCAS

Figura 1 – Tobias cura a cegueira de seu pai



Fonte: Gerrit van der Horst, c.1645. *Tobias coloca o fel do peixe sobre os olhos do pai*. Recuperado de http://www.deficienciavisual.pt/r-O_livro_Tobias.htm

2 UMA HISTÓRIA COM PÉ E CABEÇA: A EDUCABILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM DIFERENTES ÉPOCAS

“Eu só peço a Deus
Que a dor não me seja indiferente
Que a seca morte não me encontre
Vazia e sozinha sem ter feito o
suficiente.”

Mercedes Sosa (1935-2009)

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE SOCIEDADE E EDUCAÇÃO DOS HOMENS VIDENTES E CEGOS

Com o objetivo de recuperar a história do reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência visual em diferentes sociedades, nesta segunda seção, é apresentado um histórico da Educação de alunos cegos e com baixa visão. Este tópico foi subdividido em quatro subtópicos que abordam os seguintes períodos: antiguidade, medievalidade, modernidade e período contemporâneo. Já o segundo tópico trata, especificamente, da Educação de pessoas com deficiência visual no Brasil.

Trata-se de uma análise bibliográfica que pretende investigar o modo de conceber, de cuidar ou de educar alunos cegos e com baixa visão, considerando a Educação Especial instrumento que influencia e é influenciado pelos diversos segmentos da sociedade.

Atentar para a história da Educação Especial implica buscar não somente fatos, mas o desvendar de uma dada práxis instituída, essencial aos professores. Fundamentada na concepção de homem como ser histórico-cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica define o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2000, p. 13).

Importante salientar que ocupar-se da análise da Educação comumente demanda, por parte do pesquisador, a utilização de um referencial teórico que o obriga a definir um posicionamento também teórico. Isto é relevante, pois existe uma diversidade de teorias que buscam definir o conceito de Educação. Pode-se dizer que a maioria das teorias comunga do entendimento de que o processo educacional não se dá na neutralidade; ele é sempre uma ação proposital e comprometida com determinada doutrina filosófica. Na perspectiva apresentada, para Frigotto,

A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade é a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. (Frigotto, 1994, p. 81)

A educação é uma área de conhecimento na qual a atuação dos profissionais não é por eles determinada, mas influenciada pelos condicionantes materiais, historicamente estabelecidos, o que implica considerá-la envolta nas amplas articulações do modo de produção. Assim, a educação e todo o sistema escolar não devem ser entendidos desvinculados do contexto histórico no qual estão inseridos.

Na presente análise, compreende-se que as mudanças na educação estão intimamente ligadas ao contexto histórico. Isso pode ser enfatizado com o que teorizaram K. Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1895), intelectuais militantes do socialismo que, ao analisarem a sociedade capitalista de sua época, explicaram a configuração e a estrutura da sociedade burguesa. De acordo com Marx e Engels (1984, p. 20), “não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, pelo contrário, seu ser social é que determina sua consciência”.

Assim sendo, o trabalho educativo deve ter como horizonte a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos. A educação é um processo, antes de qualquer coisa, de humanização. Reforçando essa ideia, para Leontiev,

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 entre eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (Leontiev, 1978, p. 272)

Por meio das interações sociais que estabelecem entre si, os indivíduos têm de se apropriar dos conhecimentos, valores e comportamentos produzidos por seu grupo para humanizar-se. Para Leontiev (1978), a essência humana é uma essência histórica ou histórico-social. Tal consideração soa relevante, visto que nem sempre se concebeu a ausência de visão como algo negativo ao desenvolvimento do sujeito e da sociedade. Em cada momento da nossa história, o fenômeno da deficiência visual foi concebido de diferentes formas.

O modo de pensar a respeito do sujeito diferente e de agir com ele depende da organização da sociedade como um todo, na sua base material, isto é, da organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das

ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Nessa organização, esse sujeito ocupa um dado espaço/papel social.

Portanto, a pessoa cega não se encontra diminuída ou em situação de inferioridade por si mesma; “desde sempre”, ela não escolhe livremente sua formação, seu trabalho, ou o papel a desempenhar na sociedade. Pelo contrário, a sociedade, da qual ela também é partícipe, é que impõe uma dada consciência a ela e sobre ela. Essa sociedade se constitui em consonância com as relações sociais de produção, de modo a moldar e alienar a todos (cegos e videntes/normovisuais), levando-os a comungar e a reproduzir essa consciência sem questioná-la ou sem conseguirem superá-la sem travarem grandes lutas.

Para se falar de um dado sistema educacional, é preciso situá-lo no tempo e no espaço; é preciso saber da sociedade que o elaborou. Para reconhecer ou caracterizar uma dada sociedade, deve-se identificar o nível e a forma que assumem as suas forças produtivas (Barroco, 2007). A situação de impedimento ao desenvolvimento, à reprodução da existência com dignidade não é, pois, algo natural ao cego, mas derivada das relações sociais estabelecidas. Para a sociedade contemporânea, a ausência da visão ainda se constitui em limitação, gerando toda uma gama de situações negativas para o sujeito. Sentir-se inadequado, à parte, com insuficiência não é algo que “brota no sujeito cego”; antes, o psiquismo é forjado em um mundo real, com pessoas reais, que lidam com dado modo de garantia da vida.

Partindo desses pressupostos, apresentam-se algumas considerações e estudos pautados em autores que investigam o assunto, observando os homens de seu tempo, no seio da sociedade capitalista, a partir do entendimento de que as transformações históricas transformam a educação e, ao mesmo tempo, são por ela determinadas.

Usam-se, como referência, vários historiadores que se debruçaram sobre a história da educação: Manacorda (2006), Saviani (2011), Cambi (1999), Jannuzzi (2012) etc., cada um com suas contribuições. Por exemplo, Manacorda, historiador italiano, apresenta uma obra rica, com a utilização de fontes que evidenciam as vivências cotidianas da população em torno de questões de ordem formativa, educacionais, mas não exclusivamente escolares. Já Franco Cambi, também italiano, assegura que a busca da aplicação da memória ao passado histórico leva a reconhecer a problemática e a pluralidade de formas como os sujeitos humanos presentes naquele passado se identificavam, conduziam suas vidas e expressavam suas contradições.

Todo o caminho a ser percorrido tem, simultaneamente, o propósito de conceitualizar o passado em sua originalidade e compreender o quanto dele emerge no presente, retirando, no entanto, o caráter inexorável do presente, apontando suas possibilidades e alternativas.

A concepção de deficiência elaborada socialmente norteia a criação de políticas voltadas para esse público, regulamenta a legislação que respalda tais políticas e, por conseguinte, intervém nas relações entre pessoas com e sem deficiência. Portanto, não faz sentido analisar factualmente a história da Educação Especial, pois esta é apenas uma dimensão da vida humana, marcada pelas transformações históricas dos modos de produção desenvolvidos pelos homens, no decorrer de sua existência.

A história da Educação Especial caminha juntamente com o desenvolvimento do ser humano, de modo geral, com a evolução do ser humano, ou seja, de uma forma ou de outra, a deficiência sempre fez parte da história do homem e a ideia a respeito da pessoa cega sempre esteve presente nas concepções e preocupações da sociedade, seja para o sentido de formação, aceitação ou negação, ou, como se faz atualmente, buscando o reconhecimento dos seus direitos, sob a ótica da inclusão.

Em todas as sociedades, por mais primitivas que fossem, sempre ocorreu a transferência de saberes dos mais velhos às novas gerações. A educação atual é, portanto, resultado de práticas e processos milenares, de modo que há uma incorporação de elementos novos a partir de elementos antigos ou arcaicos. Assim, a recuperação histórica se inicia pela antiguidade clássica, quando surgem os primeiros dados de uma educação formal, embora Silva (1986) aborde uma longínqua trajetória, uma “epopéia ignorada” sobre a vida societária com pessoas com deficiência.

2.1.1 Da antiguidade

Para Silva (1986), as pessoas com deficiência eram consideradas subumanas e por muito tempo defendeu-se a ideologia de sacrificá-las ou deixá-las abandonadas, à mercê da sorte, mas essa concepção só pode ser compreendida ao considerar como era a estrutura daquela sociedade.

Segundo Tremblay (2012), o nascimento de uma criança deficiente na antiguidade, muitas vezes, era considerado um sinal de pecado ou uma punição divina, o resultado de omissão ou crueldade cometida pela tribo ou pela família da criança. As pessoas deficientes visuais ou surdas recebiam um pouco mais de tolerância; no entanto, as pessoas com síndrome de down (descoberta por John Laydon Haydon Down, em Surrey, na Inglaterra, entre 1864 e 1866) eram consideradas demônios, ou anjos, conforme a cultura de determinadas tribos. Conforme o autor, Platão, Aristóteles e Cícero, filósofos respeitados,

preconizavam o infanticídio dessas crianças. A consequência dessa forma de pensar é que muitas dessas crianças foram mortas de maneira cruel, afogadas ou atiradas de penhascos.

Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes. (Silva, 1986, p. 130)

Vistas como problema e rejeitadas pela sociedade antiga, por muitas gerações, as pessoas com deficiências foram ignoradas e, assim, o surgimento das escolas também não as contemplou.

Na Grécia Antiga⁴, segundo Manacorda (2006), a educação escolarizada não nasceu para atender às crianças, e sim aos jovens, principalmente os da classe dominante. A educação da criança estava a cargo da família e era oferecida de acordo com a “natureza humana”. Os papéis sociais se definiam pela política na família e, especialmente, na cidade-estado. Cabia à educação possibilitar a formação dos futuros integrantes da cidade de acordo com a função que cada um exerceria na sociedade: à menina, cabia a capacidade de tomar decisões domésticas e a obediência; ao menino, cabia a capacidade de discernimento e de tomar decisões políticas, bem como o exercício da autoridade. A educação fornecia os elementos básicos para que os futuros homens e as futuras mulheres da pólis contribuíssem para o desenvolvimento da vida civilizada.

Como já é de conhecimento, os gregos viviam às voltas com suas inúmeras crenças em centenas de deidades. Mas a história antiga conta não só com a criação de variados personagens mitológicos, como também com a produção de pensadores e estudiosos da medicina que enfocaram, de alguma forma, a deficiência. Foi na Grécia que, pela primeira vez na história, surgia uma classe que pensava o universo, a partir de dados empíricos e do raciocínio, sem recorrer aos mitos religiosos.

No âmbito das civilizações do mundo médio-oriental e mediterrâneo, a Grécia ocupa um papel e tem uma identidade política e cultural de nítida originalidade e de altíssimo relevo. Alguns estudiosos chegaram a falar até de um “milagre grego”, em direção da laicização, da racionalização e da universalização. (Cambi, 1999, p. 71-72)

⁴ Para estudar a história da educação grega, é preciso lembrar que a Grécia antiga não era um Estado único e centralizado, mas formada por cidades-Estado independentes, com estrutura política e administrativa própria e que, muitas vezes, rivalizavam entre si. Os gregos se originaram da mistura de várias tribos indo-europeias que chegaram à região em diferentes períodos. Destas tribos, destacam-se os aqueus (Reino de Minos), os eólios (Macedônia), os dórios (Esparta) e os jônios (Atenas) (Grécia Antiga, 2018).

Pela primeira vez na história, surgia uma classe de pessoas que pensava o universo a partir de dados empíricos e do raciocínio, e isso impactou a educação. As primeiras formas de educação surgem para a manutenção do poder, para governar; eram escolas elitizadas, atendendo aos jovens de famílias tradicionais da antiga nobreza ou dos comerciantes enriquecidos. Manacorda (2006) afirma que “a formação de que falamos era destinada às castas dominantes, aos nobres ou aos funcionários. Trata-se, portanto, ou da enculturação ético-comportamental do homem de qualidade ou da instrução profissional do administrador do Estado” (p. 38).

Está posta a busca do falar bem, e por que ela era tão importante enquanto finalidade da educação? Deve-se considerar que a arte de governar, a arte política depende do convencimento do governante em relação aos seus governados, então a retórica passou a ser a essência da educação da sociedade antiga.

Campos (1988), em uma menção relevante, dá exemplo de percepção das habilidades das pessoas cegas em sua positividade, ou seja, analisa suas singularidades para além da visão negativa da deficiência. Ao citar os poemas *Ilíada* e *Odisseia* como fontes históricas da antiguidade, obras de arte escritas por Homero, poeta cego da Jônia, considera que “a cegueira é uma espécie de símbolo da situação do artista dessa época: dedicavam-se às artes principalmente os homens portadores de defeitos físicos, incapazes para a guerra, a caça e outras atividades” (Campos, 1988, p. 54).

Buscando o *falar bem*, a educação dos cidadãos gregos dava-se pela poesia e, entre os textos poéticos, destacavam-se os de Homero, *Ilíada* e *Odisseia*. São poemas que trazem em sua composição uma apresentação de harmonia, proporções e de limites e medidas reconhecidamente complexas. Não sendo uma simples narração de fatos, mas uma pesquisa de suas causas e razões (mesmo que míticas), Homero apresenta, de diversos modos, a realidade desses fatos, preparando para a arte do convencimento.

O autor Manacorda (2006) afirma também que “Aqui temos a imagem de uma educação pedagógica dentro de uma educação mnemônica, baseada na escrita e transmitida autoritariamente de pai para o filho” (p. 12). Na antiguidade, reter uma informação era sinônimo de aprendizagem, pois naqueles tempos, em que a escrita e a leitura não estavam desenvolvidas, através da memória, havia a possibilidade de aprender coisas novas.

De acordo com Manacorda (2006), a educação sistematizada tem, no seu início, um caráter empirista prático: a geometria para medir a terra; a aritmética para fazer cálculos comerciais; a astronomia para calcular as estações. Tudo isso era voltado para a formação dos

jovens guerreiros, visto que a garantia da sobrevivência da sociedade se dava por guerras, pilhagens e escravidão.

Por volta de 900 a 750 a. C., começam a surgir, na Grécia, as Cidades-Estado, com uma participação política mais ativa dos cidadãos. Nesse momento, consolidam-se as primeiras escolas:

Do novo Império nos vieram testemunhos não somente sobre a educação físico-militar, mas também sobre a instrução intelectual. Podemos considerar esta época como a da generalização da escola, pois nos fornecem uma quantidade das chamadas colectâneas escolares, isto é, textos e cadernos de exercícios, contendo hinos, orações, sentenças morais além de sátiras de ofícios e exaltações dos antigos escribas e do ofício de escriba. A tradição literária aparece como o grande património a ser assimilado e com que se identificar e os seus autores como o modelo perpétuo a ser reproduzido. (Manacorda, 2006, p. 30)

Apresentava-se uma escola de gramática-retórica, escola da classe dirigente e funcional para o seu papel de domínio social e escolha política e militar. Assim, a educação deveria formar os jovens para serem futuros governantes e produzir neles o amor à pátria, às instituições e aos deuses. Nesse contexto de formação de guerreiros e de dirigentes, não se vislumbra a formação da pessoa cega.

De uma cultura de guerreiros, a educação ateniense passou para uma cultura de escritas. Em um primeiro momento, percebe-se que a educação foi perdendo seu caráter militar. Os atenienses foram os primeiros gregos que abandonaram seus antigos costumes de andarem armados, para adotar um estilo de vida menos rústico e mais letrado.

Já a República de Roma Antiga, que dominou uma vasta extensão de terra com enormes recursos naturais e humanos, segundo Cambi (1999), era um mundo em viva expansão e forte transformação, carregado de tensões culturais, aberto a uma cultura cada vez mais articulada e cada vez mais laica. Como tal, a sua economia permaneceu concentrada na agricultura e no comércio. O comércio agrícola gratuito mudou a paisagem italiana e, no primeiro século a.C., as enormes fazendas dedicadas ao cultivo da videira, dos cereais e da oliveira.

A antiga monarquia romana era nação de patres, donos da terra e das famílias, sendo que a criança parava de brincar entre os 7 e 8 anos e passava, sob a tutela do pai, a aprender as tradições pátrias e a realizar treinamento militar. Percebe-se, nesse momento, a continuidade da valorização da retórica. Segundo Manacorda (2006), Roma era lugar da educação moral, cívica e religiosa. Nela, as tradições pátrias têm história marcante, sendo o primeiro educador o *pater familias*, ou seja, a função educadora era a do pai.

Manacorda (2006) também afirma que, “além do sadismo pedagógico, o medo da vara e dos chicotes e os conteúdos muito distantes da vida diária e dos interesses reais dos jovens e da sociedade certamente não encorajavam a frequência aos estudos” (p. 93). Sempre dando ênfase à memorização, sempre com uma finalidade intelectual e política, a educação dos jovens não era voltada ao mundo do trabalho, já que o trabalho era escravo, portanto indigno desses jovens da classe dominante. Pode-se elocubrar qual seria o papel da pessoa cega ou do jovem cego nesse contexto: um peso, um estorvo, um castigo?

Segundo Cambi (1999, p. 105), “ Roma teve como texto-base da educação as *Doze Tábuas*, escritas em bronze e expostas publicamente no fórum no ano de 451 a.C. Nelas destacava-se o valor da tradição, que compreende o espírito, os costumes, a disciplina dos pais.” As tábuas apresentavam uma educação voltada para a firmeza, a dignidade e a bravura como valores.

Pelo breve exposto, a educação escolar não surge com o objetivo de desenvolvimento da criança comum ou com deficiência; busca somente o desenvolvimento dos jovens, com a finalidade de formar governantes. Algumas características dessa educação escolar perduram até o presente momento. Ainda se percebe, em pleno século XXI, por exemplo, a valorização do trabalho intelectual sobre o trabalho manual e a continuidade da educação das elites para a ocupação de cargos de dirigentes.

A escola para as crianças surge somente no fim da antiguidade sob resistência, pois a escrita antes era somente usada pelos escribas (para registrarem as guerras). Platão (428-348 a.C.) citado por Manacorda (2006) afirma que, com o ensino da escrita, o desenvolvimento da memória era negligenciado. Surge, entre os mestres de ginástica e de música, um novo mestre, o das letras do alfabeto (o *grammatistés*), mas com menor autoridade, comparado ao escriba no Egito, embora tendo exercido uma importante função social. “Nessa escola, a didática era aquela obsessiva e repetitiva” (Manacorda, 2006, p. 92).

Um poderoso movimento se configura contra a “velha educação”. Nesse momento, a pedagogia ateniense orientava-se num sentido muito diferente. A sociedade de Atenas protestava por uma educação menos rígida, mais alegre e humana. Adentrava-se, assim, no limiar da grande descoberta educativa ateniense, e também de toda a cultura grega: a *Paidéia* que, da época dos sofistas, mestres em retórica, torna-se a noção-base da tradição pedagógica antiga. “Os sofistas, portanto, indicam uma dupla virada na cultura grega: uma atenção quase exclusiva para o homem e seus problemas” (Cambi, 1999, p. 85).

Os autores consultados sobre a história da educação não abordam a respeito do atendimento educacional às pessoas com DV. Contudo, Silva (1986) expõe que, na Grécia e

na Roma Antiga, houve casos destacados de cidadãos romanos com deficiência que foram apreciados e que chegaram mesmo a ocupar posições em variados pontos da História Romana, sendo um dos mais notáveis o filósofo Ápio Cláudio, conhecido como “o Cego”, responsável por muitas obras públicas, inclusive pela *Via Ápia*, que chegou até os nossos dias.

A antiguidade nos deixou um importante legado, que foi o princípio da escola estatal. “Aristóteles defende a gramática, a ginástica, a música e o desenho na escola, excluindo na educação dos sujeitos livres toda disciplina voltada ao exercício profissional e no fim do século IV a.C. defende na sua obra ‘Política’, a escola pública” (Manacorda, 2006, p. 66). Entendia-se que todos os cidadãos pertenciam às cidades, nenhum cidadão (membros da comunidade política) pertencia a si mesmo. Nessa lógica, a educação não deveria ter um caráter individual, e sim coletivo, fortalecendo as cidades, as *pólis*.

2.1.2 Da medievalidade

Algumas características da sociedade antiga persistem na Idade Média – que se estende do século V ao século XV – no modo de produção feudal, porque, assim como na Antiguidade, também na Idade Média o meio dominante de produção era a terra e a forma econômica dominante era a agricultura (Saviani, 1994). No período medieval, na Grécia e na Roma, os homens também viviam na cidade, mas a renda vinha do campo, porque a vida na cidade era suprida pelo trabalho desenvolvido nos arredores da cidade, que era o trabalho agrícola. A forma do trabalho da Idade Média se diferenciava da Antiguidade, na medida em que não se tem mais o trabalho escravo, e sim o trabalho servil.

De acordo com a historiografia apresentada por Cambi (1999), o milênio que constitui a Idade Média deve ser dividido em duas fases: a primeira que começa depois das invasões bárbaras e se encerra por volta do ano mil – Alta Idade Média – fase que se agrega em torno do modelo da sociedade feudal, marcada por problemas de sobrevivência, reduzido intercâmbio cultural, ardência religiosa e política; e a segunda fase – Baixa Idade Média –, a partir do ano mil, fase em que ocorre um avivamento das cidades e do comércio, das ciências e das artes e vai até a Idade Moderna (1453-1789).

Como a sociedade, um dos aspectos fundamentais sobre a filosofia nesse momento é que ela se modificou constantemente, em virtude das vicissitudes que assolavam as relações humanas, ora marcadas por invasões, ora assumiram a forma de relações feudais, ora a forma de relações urbanas e mercantis.

É certo que existe um fio condutor que a caracterizou e a unificou. Esse fio foi a forma como os homens, imbuídos do espírito cristão, na Europa, expressaram suas ideias. Segundo Silva (1986), o advento do Cristianismo significou, em diferentes aspectos, uma transformação na forma pela qual as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas na sociedade da Idade Média. Modifica-se a forma de compreender o humano em geral, valorizando-se a caridade, o amor ao próximo, o perdão às ofensas e a humildade.

No século V d.C., limiar da Alta Idade Média, com a implantação de reinos romano-bárbaros no Ocidente, a única autoridade política, autenticamente romana, é a Igreja e, especialmente, o papado (Manacorda, 2006). A escola clássica perde lugar para a escola cristã e a Igreja católica assume a reorganização da escola. Em Roma, instituem-se as primeiras escolas religiosas e, nas paróquias, os padres acolhem jovens para ensinar-lhes os salmos e as leituras divinas para a formação de seus sucessores. A retórica e a gramática perdem lugar para os estudos da bíblia e para aspectos da liturgia da Igreja (Manacorda, 2006).

Ao conferir à divindade a origem, a causa e as consequências da deficiência, a sociedade se omite da responsabilidade de fornecer e manter condições que favoreçam o desenvolvimento pleno desses sujeitos, sendo-lhes negadas as oportunidades de participar da sociedade de modo ativo e autônomo, restando às pessoas com deficiência a caridade e a benevolência dos demais. Esse discurso foi seguido por muitos e beneficiou, em parte, grupos marginalizados pela sociedade, tais como os de pessoas com deficiência.

Segundo Manacorda (2006), os séculos depois do ano mil viram ampliar a atuação dos mestres livres e a abertura de universidades e, nesse mesmo período, ocorre o nascimento das comunas e das corporações de artes e ofícios, ou seja, vivem-se os séculos da nascente burguesia urbana. Cambi (1999) salienta que foi, sobretudo, a época da gestação dos pré-requisitos do homem moderno (formação da consciência individual, do empenho produtivo, da identidade supranacional etc.). Importante destacar que a transição do mundo medieval para o Renascimento não ocorre de uma hora para outra, mas é um processo de transformação. O modelo de ensino escolar vai progressivamente sendo substituído por outro, calcado nos novos ideais do humanismo, em que se destacam os valores do mundo clássico.

No final da Idade Média, tem-se a aurora do Renascimento, o qual começou na Itália, no século XIV, e difundiu-se por toda a Europa nos séculos XV e XVI. Foi um período da história europeia marcado por um renovado interesse pelo passado greco-romano clássico, especialmente pela sua arte.

Determinados homens letrados, profissionais, normalmente provenientes da burguesia ou do clero, foram os humanistas que, por meio de suas obras, exerceram grande influência

sobre toda a sociedade; eles rejeitavam os valores e a maneira de ser da Idade Média e foram responsáveis por conduzir modificações nos métodos de ensino, desenvolvendo a análise e a crítica na investigação científica.

Com a crítica ao inatismo, feita por John Locke (1631-1704), o qual compara a mente a uma tábula rasa ou uma folha de papel em branco, tem-se a afirmação de que o intelecto humano não pode formular ideias do nada, nem o espírito traz em si memórias e conceitos presentes *a priori*. Para Locke, todos os dados da mente se originam empiricamente.

Cambi (1999) observa os inegáveis vínculos entre John Locke e o capitalismo inglês, reconhecendo o caráter classista da educação lockiana e afirmando, paralelamente, o valor da educação e da filosofia.

Que Locke, afinal, não tenha levado em nenhuma conta o problema da educação do povo, como já foi muitas vezes destacado, ou que o tenha resolvido de forma caritativa ou através de escolas de trabalho forçado para os rapazes pobres, isso não vem prejudicar o valor teórico de sua proposta pedagógica. (Cambi, 1999, p. 321)

Hobsbawn (2006) esclarece que um individualismo secular, racionalista e progressista dominava o pensamento “esclarecido” que ia se firmando. Libertar o indivíduo das algemas que o agrilhoavam era o seu principal objetivo; libertá-lo, portanto, do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da superstição das igrejas e da irracionalidade que dividia os homens em uma hierarquia de patentes mais baixas e mais altas, de acordo com o nascimento ou com algum outro critério irrelevante. A liberdade, a igualdade e, em seguida, a fraternidade de todos os homens eram o seu *slogan*. No devido tempo, se tornaram o *slogan* da Revolução Francesa.

Saviani (2011) assinala que as ideias educacionais que orientavam a prática educativa no Brasil nesse período, logo após o seu descobrimento (1500), eram o *Ratio Studiorum*. Essas ideias foram vigentes até 1759 orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. “Universalista, já era adotado por todos os jesuítas, qualquer fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial” (Saviani, 2011, p. 56).

O Renascimento, que deu grande privilégio à matemática e às ciências da natureza e expressa o fim da Idade Média, influenciou significativamente na educabilidade das pessoas deficientes. Segundo Tremblay (2012), as pessoas com deficiências passaram a receber um tratamento humano. No entanto, a crença dominante era a de que uma pessoa deficiente seria sempre uma pessoa deficiente, ideia que perdurava na filosofia vigente; portanto, as pessoas

com deficiência ficavam isoladas, sem nenhum atendimento educacional formal. Conforme Mazzotta (1996),

A própria religião, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, portanto, ser perfeito, acrescia a ideia da condição humana, incluindo-se aí a perfeição física e mental. E, não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (p. 16).

Até esse momento, a sociedade não tinha responsabilidade com pessoas deficientes, não houve progresso algum nesse momento a favor da educabilidade das pessoas com DV. Nesse período histórico, eles encontraram muito pouco a seu favor, além da perseguição e da superstição.

Desse modo, mesmo com o aumento da atenção aos deficientes e a contínua criação de hospitais, estes ainda não demonstravam um caráter humanitário e de igualdade social. Afinal, esses hospitais revelavam-se depositários de pessoas que não eram valorizadas socialmente e, sem uma atenção ao aspecto psicossocial do ser humano, eram apenas acolhidas em suas necessidades orgânicas.

2.1.3 Da modernidade – A educação da pessoa cega na Era das Revoluções

Como se apontou, a transição da sociedade feudal para a burguesa tem como marco o Renascimento. Foi um período no qual se inicia um conjunto de condições que inegavelmente favoreceram o desenvolvimento do comércio e o acúmulo de capital nas mãos de comerciantes que ocupavam privilegiados locais para concentrar tais recursos. A expansão do sistema feudal encontra seus limites no final do século XIII, quando mergulhou a Europa em uma profunda crise. Segundo Manacorda (2006, p. 270), “Esse processo de transformação do trabalho humano desloca massas inteiras de população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas dos campos para as cidades, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revolução morais inauditas”. A vida dos trabalhadores e camponeses era de extrema miséria, portanto desejavam melhorias na qualidade de vida e de trabalho. A burguesia estabelecida, mesmo já tendo uma condição social melhor, desejava uma participação política maior e mais liberdade econômica em seu trabalho. Nos séculos seguintes, o sistema feudal começa a se desintegrar e abre portas para a expansão para um novo sistema de extração econômico. Para Manacorda (2006), o que interessava era a construção de um futuro que rompesse com um passado repleto de contradições e de cerceamento da vida humana.

De acordo com Hobsbawm (2006), esta primeira etapa do século XIX (1789-1848) é considerada a Era das Revoluções, justamente pela disseminação de ideais de liberdade por grupos organizados na Europa, que defendiam temas como direitos humanos, igualdade entre os cidadãos e soberania da população. Influenciados pela emblemática Revolução Francesa (1789), ativistas de cunho nacionalista e liberal acirravam a revolução permanente. Marcado pelo seu caráter revolucionário em relação a costumes, princípios, valores, de ordens econômica, política, social e cultural vigentes no momento anterior, a Idade Média, o desenvolvimento econômico proporcionado pelas indústrias intensificou a desigualdade, e como consequência, as condições de vida e de trabalho às quais os operários estavam submetidos impulsionaram revoltas sociais que expressavam o descontentamento da população com o regime em vigor.

Sempre lembrando que Estado

é a forma sob a qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns, e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, deduz-se daí que todas as instituições comuns se objetivam através do Estado e adquirem a forma política através dele... o direito é reduzido à lei. (Marx & Engels, 1984, p. 89)

Marx (1984) aponta para o fato de que, para alguns filósofos, as transformações das sociedades se originam somente no plano do pensamento e nunca alcançam a realidade concreta. Isto porque cada um deles, criticando a teoria hegeliana, adota um aspecto desta, sem romper com a falsa noção, segundo Marx, de que é o espírito humano, e não a atividade humana, o sujeito da história. No contexto de interesses inconciliáveis e conflitantes entre as classes sociais é que se passa a necessitar – e propõe-se – a presença do Estado.

O Estado é, portanto, produto de uma específica fase de desenvolvimento da sociedade, fase caracterizada pelo surgimento da propriedade privada, que origina a sociedade de classes antagônicas e conflitantes, ou seja, o capitalismo.

O centro motor de todo este complexo projeto de pedagogização da sociedade, de reorganização e de controle, de produção de comportamentos integrados aos fins globais da vida social é o Estado: o Estado moderno, entendido como poder exercido por um centro, segundo um modelo de eficiência racional e produtiva, em aberto contraste com o exercício de outros poderes (eclesiástico, aristocrático) e com a sobrevivência da desordem dos marginalizados (pobres, criminosos, etc.). O pêndulo desse centro é o rei, figura burocrática, mas ainda sacralizada, que exerce uma indiscutível hegemonia, funcional para o crescimento de um Estado absoluto e centralizado. (Cambí, 1999, p. 201)

Nesse momento histórico, o homem necessitará de uma formação renovada, a qual vise à racionalidade e ao estado real do homem, ou seja, uma educação voltada para a

formação do indivíduo socialmente ativo, livre de princípios antigos e religiosos, uma educação ciente dos diversos níveis de desenvolvimento físico, moral e social do ser humano.

A escola, tal como se percebe hoje, tem, portanto, sua origem durante a revolução industrial, mais precisamente na França. Nesse período, foi proposta uma “instrução pública, gratuita no que se refere às partes da instrução necessária a todos os homens” (Manacorda, 2006, p. 250). Entendia-se já naquela época que todos deveriam ter acesso à escola. “A instrução é uma necessidade de todos e a sociedade deve proporcioná-la igualmente a todos os seus membros” (Manacorda, 2006, p. 251). A camada social que emergia naquela época tinha consciência da importância da escola, como instituição que vai possibilitar condições de hegemonia, no exercício político e na consolidação das conquistas da burguesia. Em meio a este processo histórico, a escola surge como instrumento das classes dominantes para a manutenção de sua hegemonia. Manacorda (2006) ressalta parte do discurso de grupos políticos da época revolucionária francesa: “a instrução é uma necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todas suas forças os progressos da razão pública e pôr a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (p. 251). No entanto, a pessoa com DV não fazia parte desse todo.

Naquele período, as concepções de mundo, de vida e de homem começam a ser transformadas. Isso não significa, no entanto, que, ao se combater a concepção medieval, teológica, de deficiência, necessariamente se tenha superado a visão supersticiosa que a envolvia.

O objetivo da educação moderna, segundo Manacorda (2006), se pauta na necessidade de educar humanamente todos os homens. Para a efetivação de tal princípio, os pensadores do período buscavam diversas maneiras e iniciativas, as quais recaíam muitas vezes no paternalismo e no assistencialismo. Os primeiros planos de instituição de escolas foram pensados, segundo o autor, em 1763, visando, principalmente, à formação da inteligência por meio do ensino da história e das ciências naturais. Entretanto, não visava atingir toda a população, sendo, inclusive, contrária à educação propiciada aos trabalhadores.

Cambi (1999) corrobora esse pensamento, ao afirmar que também o pensamento educativo se renova, ativando novos processos de teorização em relação à ciência e, depois, à história:

Assim de um lado, se recorrerá ao rigor do discurso pedagógico e a um modelo de formação que privilegia a mente se valorizam as contribuições – mesmo que elementares – das nascentes ciências humanas (a psicologia, sobretudo) tanto na aprendizagem como na formação, de outro, se fará apelo a destinação social – entendida no sentido cada vez mais civil e cada vez menos religioso. (p. 279)

Acontece também, a partir daí, a divisão do trabalho, modificando significativamente a relação, até então estabelecida, entre homem e trabalho. Ao se fazer a leitura das críticas referentes à divisão do trabalho efetivadas por Marx na obra *O Capital*, percebe-se que a prática humana se fragmenta, primeiramente, nas manufaturas e segue até a fase industrial, ou melhor, até a sociedade contemporânea. O autor expõe que, na divisão do trabalho, “cada operação se cristaliza em função exclusiva de um trabalhador e sua totalidade é executada pela união desses trabalhadores parciais. Desse modo, combinando diferentes ofícios sob o comando do mesmo capital, surgiram as manufaturas” (Marx, 1983, p. 387). Portanto, apresenta-se uma nova organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção.

Isso certamente passa a impactar a concepção sobre a pessoa com deficiência, aquela que seria incapaz de acumular e de consumir como as demais. Compreende-se com Hobsbawn (2006) que ambas, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, foram muito importantes para certos acontecimentos que modificaram vários fatores nos meios sociais das ciências, da economia e da educação, na Europa dos séculos XVIII e XIX.

Dentre essas mudanças, também é possível vislumbrar que, nesse século, inicia-se o desenvolvimento de uma pedagogia especial para cegos ou Tiflopedagogia. Como já foi dito, tifo vem da palavra grega *tiflus*, que significa cego. Seu objeto de estudo é a educação, o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com DV e enfrenta o desafio de desenvolver novas tecnologias ou adaptar e fornecer acessibilidade às tecnologias existentes na época para o seu uso por parte de pessoas com DV.

Valentin Haiiy (1745-1822), considerado tiflopedagogo, trabalhou na França e na Rússia e organizou, pela primeira vez, instituições de ensino ao cego, tendo fundado em Paris, em 1784, a primeira escola destinada à educação dos cegos e à sua preparação profissional. Conforme Barroco (2007), apresenta-se um modelo biológico de explicação e de trabalho educacional e por promover a segregação por meio do internamento, esse período ficou conhecido como processo de institucionalização.

Cruickshank e Johnson (1983) apontam que, diferentemente dos demais grupos que defendem a igualdade de direitos, ofereceu-se às pessoas portadoras de deficiência a instituição de entidades que as recolhessem. Esses estabelecimentos, que ventilavam o ar de “dever cumprido”, geraram, nas políticas voltadas ao atendimento aos deficientes, o hábito de entender e de educar esses indivíduos ao cabo do assistencialismo/protecionismo e da ação médica/terapêutica. Segundo Bueno (1993), no início do século XIX, a educação de cegos

transformou-se em escola industrial e, ao mesmo tempo, em asilo. O trabalho era obrigatório e a mão de obra dos alunos era barata. O ensino restringia-se a um plano inferior, visto que o que importava era a mão de obra.

Vygotski (1997) deixa claro seu reconhecimento à grande contribuição de Haiüy, bem como o caminho a se trilhar doravante, na luta pela participação do cego na sociedade, identificando-o por aquilo que ele tem de humano, pela sua atividade essencial, que é o trabalho, como aponta Barroco (2007).

É importante destacar que, a partir da Revolução Industrial, iniciada no século XVIII e caracterizada pela passagem da manufatura à indústria mecânica, recebeu força a questão da capacitação e da reabilitação da pessoa com deficiência para o trabalho. Mesmo refletindo uma necessidade desta conjuntura histórica (que precisava de cidadãos produtivos visando ao aumento de mão de obra), a importância que a educação das pessoas com deficiência ganhou nesse período foi positiva para esse segmento da população, na medida em que se almejaram alternativas de atividades que pudessem contribuir para a qualidade de vida da pessoa com deficiência, assim como para a valorização de suas potencialidades.

Mazzotta (1996) afirma que “foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais” (p. 17). Iniciou-se um aprofundamento de conhecimentos no campo biológico, a fim de se buscarem as explicações fisiológicas e anatômicas das deficiências. Tal aprofundamento foi marcado pela participação médica na reabilitação das pessoas que apresentam deficiências e também houve a preocupação com a educação delas. Os importantes avanços econômicos, culturais e científicos levaram à crença de que o destino da humanidade seria o progresso. O auge dessa efervescência se deu no século XVIII – o “século das luzes”. Além do racionalismo e do liberalismo, outro princípio iluminista é o anticlericalismo – posição política contrária ao poder da Igreja.

Sem dúvida, como é possível notar com o exposto até o momento, a história humana é dinâmica e contraditória. O século XVI diz respeito a uma época de divisão de águas – ou do mundo – para a história da humanidade e para a Educação Especial. Os três nomes mais significativos do Iluminismo francês foram os dos filósofos Voltaire (1694-1778), Montesquieu (1689-1755) e J. J. Rousseau (1712-1778). O primeiro, ligado à alta burguesia, era um crítico fervoroso do absolutismo, da nobreza e, principalmente, da Igreja. Na política, Voltaire foi um dos inspiradores do que se chamou despotismo esclarecido⁵. Rousseau era

⁵ O despotismo esclarecido é um conceito político que está dentro do contexto das monarquias absolutistas e que pertence aos sistemas de governo do Antigo regime europeu (do século XVI ao XVIII). Alguns monarcas

envolvido com a baixa burguesia e com os trabalhadores miseráveis, posicionando-se a favor do Estado democrático e republicano. Trabalhou com a noção do bom selvagem, segundo a qual o homem nasce bom, mas depois passa a ser corrompido pela sociedade. Em seu clássico livro *Emílio ou Da Educação* (1762), ressalta a importância da aprendizagem e da experiência sensorial:

Não somos senhores igualmente do emprego de todos os nossos sentidos. Há um, o tato, cuja ação nunca cessa durante a vigília; foi espalhado por todo o nosso corpo, como uma guarda contínua para avisar-nos de tudo o que possa ofendê-lo. É também aquele cuja experiência adquiriu, de um jeito ou de outro, mediante esse exercício contínuo e ao qual, por conseguinte, não precisamos dar um cuidado particular. Contudo, observamos que os cegos têm o tato mais seguro e mais fino do que nós, porque, não sendo mais guiados pela vista, são forçados a tirar unicamente do primeiro sentido os juízos que nos fornece o outro. Por que então não nos exercitamos a andarmos como eles na escuridão, a conhecermos os corpos que não podemos alcançar, a julgarmos dos objetos que nos cercam, a fazermos, em suma, à noite e sem luz, tudo o que eles fazem sem olhos? Enquanto o sol brilha levamos vantagem sobre eles; nas trevas eles são nossos guias por sua vez. Somos cegos metade da vida; com a diferença de que os verdadeiros cegos sabem sempre conduzir-se e nós não ousamos dar um passo em plena noite. (Rousseau, 1995, p. 101)

Montesquieu era contra o governo absolutista, contra o absolutismo e defendia aspectos democráticos de governo e o respeito às leis. Defendia a divisão do poder em três: Executivo, Legislativo e Judiciário.

Pela produção desses autores, além de todas as elaborações artísticas, científicas e das grandes transformações no mundo da produção, pode-se dizer que se tratou de um período fundamental para o reconhecimento da educabilidade da pessoa cega. Era o despertar da consciência dos homens cultos para o potencial dos indivíduos cegos, até então considerados inúteis para a sociedade, ante o preconceito e por falta de iniciativas eficazes no terreno da educação e do trabalho.

Nesse período, Valentin Haüy, considerado o primeiro tiflopedagogo, fundou em Paris, no ano de 1784, o Institute Nationale des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos) e já naquela época, usava letras em relevo para o ensino de cegos (Mazzotta 1996). Haüy tomou essa atitude inspirado nos ideais de que a educação poderia retirar os cegos das condições vexatórias de mendigos, que viviam perambulando e “perturbando” a ordem social. Porém, apesar do esforço e da boa vontade, o Instituto acabou se transformando apenas em local de mão de obra para alguns tipos de atividades do capitalismo francês, já que a educação foi relegada a segundo plano. Enquanto isso, a instituição se converteu em mero

seguidores dessa doutrina continuaram a governar suas nações de forma absolutista, concentrando poder, porém adotaram algumas ideias do iluminismo (Despotismo esclarecido, 2018).

internato, onde os cegos trabalhavam em troca de um teto e de um prato de comida (Mazzotta, 1996).

A institucionalização da pessoa cega se espalhou para praticamente todos os países do mundo, geralmente mantida por ações filantrópicas e tendo como função principal recolher e, em decorrência, isolar do convívio social todas as pessoas que atrapalhavam e interferiam no desenvolvimento da nova forma de organização social.

Se o surgimento das primeiras instituições escolares especializadas correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais para todos, ... respondeu também ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social. (Bueno, 1993, p. 64)

Com um modelo baseado na homogeneização e na racionalização e guiado por uma lógica voltada para a produção e o lucro, oferece-se um ambiente onde o novo atemoriza tanto quanto a possibilidade de perder o amparo institucional. Para Hernandez (2011), esse período de desenvolvimento da educação de pessoas com DV influenciou a percepção e a representação social da pessoa com DV no atual século XXI, que tem caracterizado tal pessoa como mendigo, como pessoa com limitações de aprendizagem, dificuldades para assimilar novos conhecimentos e apropriar-se do mundo que a rodeia.

Nesse período, o método utilizado na alfabetização das crianças cegas era a adaptação em relevo do alfabeto, já que se defendia que a educação do cego não poderia ser diferente da ofertada aos videntes. Segundo Mazzotta (1996), somente em 1829 é que Louis Braille (1809-1852), estudante do Instituto fundado por Haiüy, adaptando um código de escrita noturna utilizado pelo exército de Napoleão durante as batalhas, criou o padrão da escrita Braille, um modelo de lógica, de simplicidade e de polivalência, que se tem adaptado a todas as línguas e a toda a espécie de grafias. A aprovação do sistema de escrita Braille como ciência ocorre anos depois da sua morte, em 1879 (Hernandez, 2011).

No Brasil, o Sistema Braille chegou por meio de José Álvares de Azevedo (1834-1854), tiflopedagogo cego que aprendeu a técnica ainda criança e se dedicou a disseminá-la, com apoio do Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro. Segundo Mazzotta (1996), em 1872, o Instituto atendia 35 cegos de uma população de 15.848 pessoas, dado que demonstra sua precariedade em termos nacionais.

De acordo com Barroco (2007), a concepção da educabilidade de indivíduos com deficiência e o reconhecimento da importância da linguagem para tal têm um marco crucial a partir do século XVIII e, no século XIX, revela-se por meio de proposições efetivas. Com essas iniciativas particulares, que vão se projetando cada vez mais em quantidade e em

especificidades, torna-se notória a necessidade de intervir junto à pessoa com deficiência para que as vias sensoriais sejam substituídas. Assim, Barroco destaca a *teoria da reciprocidade dos órgãos dos sentidos*, que foi sendo divulgada e, concomitante e contraditoriamente, foram sendo criadas as condições para a sua superação.

com o emprego desta teoria, explicita-se paulatinamente que não há uma substituição natural de órgãos afetados por órgãos não-afetados; não há mágica ou intervenção extraterrena tanto na emergência da deficiência quanto no seu “livramento”; não há livre curso da natureza em direção a este estado. (Barroco, 2007, p. 141-142)

Como se pode constatar, e conforme Saviani (2011), a passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber, até se chegar à constituição da escola e do reconhecimento da educabilidade das pessoas com deficiência. Com o desenvolvimento das forças produtivas e o deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, a expansão da utilização da escrita e a generalização do conhecimento sistemático, coloca-se a exigência de universalização da escola básica. Após o século XVIII, juntamente com a afirmação dos ideais liberais, expande-se a compreensão de que os indivíduos com deficiência poderiam conviver socialmente com as pessoas ditas “normais”.

A Era das Revoluções foi, pois, um período de ambiguidade, com o desejo de libertação convivendo ao lado da dominação social; um período caracterizado como um processo difícil e aberto, segundo Cambi (1999). Nesse momento, ocorrem transformações nas direções do papel da educação na sociedade. Começa a surgir um grande desapontamento com relação à chamada Escola Tradicional vigente, pois esta não consegue efetivar a “universalização” proposta pela classe burguesa. Os movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos não se dão de maneira linear; pelo contrário (Saviani, 2011).

Vygotski (1997) afirma que, no tocante à cegueira, no século XVIII, começa-se a trocar a mística pela ciência; o preconceito pela experiência e o estudo. Nessa época, a nova concepção de psicologia criou, conseqüentemente, a educação e a instrução dos cegos, incorporando-os à vida social e dando-lhes acesso à cultura, com o mesmo caráter adaptativo a uma sociedade vidente.

No final do século XIX, segundo Saviani (2011), estabelece-se o movimento denominado “escolanovismo”, o qual poderia ser considerado reformador. A ignorância deixa de ser o único motivo da marginalidade. Com isso, a pessoa deficiente passa a ser vista como “o rejeitado”. Mostra o autor que se desloca o eixo pedagógico direcionado ao intelecto para o psicológico: “Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não

é aprender, mas aprender a aprender” (Saviani, 2011, p. 21). Acontece, portanto, a biopsicologização da Educação Especial, com forte influência dos estudos advindos da biologia.

Nesse momento histórico, compreendia-se a deficiência visual como sendo um acidente natural que pode e deve ser corrigido; institui-se, assim, o princípio da anormalidade. Finalmente, após descrever o quanto se desconectava a deficiência e a própria pessoa com deficiência do contexto, do todo, sobretudo para estudo e intervenção, destaca-se ser este justamente um dos pontos críticos apontados pela PHC.

2.1.4 Da contemporaneidade – As políticas públicas na educação do aluno com deficiência visual no Brasil

No subtópico anterior, já se começou a adentrar na contemporaneidade. Contudo, é neste tópico que se atenta às políticas públicas referentes a essa modalidade de ensino em pauta. Certamente que a história da educação da pessoa com deficiência visual remonta a vários séculos atrás e acompanha o próprio modo de desenvolvimento geral da sociedade, apresentando, também, diferentes fases, mas cabe focar o contexto brasileiro.

Nesse início do século XXI, a política educacional brasileira, no que tange às diretrizes para a Educação Especial, segue a vertente da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, na perspectiva de abolir as práticas segregacionistas que vêm norteando a educação desses alunos. Segundo o Censo de 2010, 45,6 milhões de brasileiros possuem algum tipo de deficiência, o que corresponde a 24% da população. Um contingente expressivo da nossa população.

As últimas décadas registraram o ressurgimento da importância do campo do conhecimento denominado Políticas Públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação. Vários fatores contribuem para a maior visibilidade dessa área de conhecimento. O primeiro foi a adoção de políticas restritivas de gasto em educação, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial, aqueles em desenvolvimento, como o Brasil.

Nas políticas públicas investigadas, a educação é defendida como um direito humano fundamental, garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 – documento basilar das Organizações das Nações Unidas (ONU). Além disso, é concebida como uma necessidade humana, já que é fundamental para a convivência em sociedade. O princípio do direito à educação é o fundamento da defesa do direito educativo das pessoas

cegas ou deficientes visuais e se embasa na concepção de que o ser humano com uma deficiência não deve perder o direito à educação. O caminho até a proposta de inclusão foi sinuoso e passou por várias vertentes.

No início do século XX, aconteceu um movimento de educadores na busca de propostas para compreender os estudantes; surge, então, a vertente médico-pedagógica, a qual se caracterizava pela preocupação eugênica e higienizadora, refletindo-se na Educação Especial, de modo a estimular a criação de escolas em hospitais, constituindo-se, assim, em uma tendência mais segregadora de atendimento a essas pessoas. Segundo Jannuzzi (2012), por não se ter clareza quanto à causa das deficiências, usualmente estas estavam relacionadas à hereditariedade e a problemas básicos de saúde, como sífilis, tuberculose e doenças venéreas. Conforme a autora, “O programa pedagógico apresentava ênfase na educação sensorial, ginástica, principalmente respiratória, e trabalhos manuais. Houve também alfabetização” (p. 85).

Jannuzzi (2012) faz uma crítica ao asseverar que “as vertentes pedagógicas consideradas procuravam partir das deficiências em si mesmas, do que diferia do normal, do que faltava, visando a proporcionar-lhes condições para suprir sua subsistência, desde o desenvolvimento” (p. 115).

Prosseguindo com os resgates históricos para a compreensão da organização das políticas, o desafio de mudar mentalidades se mostra contundente em épocas mais próximas a esta nossa. Durante o período republicano, a vertente médico-pedagógica é dominante. Nessa fase, disseminaram-se as classificações, os diagnósticos, os prognósticos, as recomendações higiênicas e pedagógicas, além de serviços especializados para a infância. Gradativamente, foram se multiplicando especialistas da correção, do tratamento e da prevenção (Jannuzzi, 2012).

Segundo Jannuzzi (2012), mesmo com o posterior término dos serviços de inspeção médico-escolar, ainda hoje a escola continua sendo vista como palco principal da procura pelos possíveis anormais. Entretanto, o médico não é mais o único protagonista desta busca, uma vez que o professor, em sala de aula, emite a primeira “impressão diagnóstica”, apontando aqueles considerados incapazes ou diferentes. Enviados aos serviços de saúde em regime de urgência, tais alunos terão seu baixo rendimento escolar submetido a um conjunto de soluções de ordem organicista e individual: tudo o que há são neurotransmissores e células nervosas, bastando “regular” os níveis de neurotransmissores que tudo irá se resolver. Dessa forma, muitas vezes, tudo o que fazem é prescrever remédios para tratar de sintomas.

Sintomas que defendem que são apenas o que aparentam ser, sem significar nada para além de si próprios; não há questões psíquicas.

Segundo Jannuzzi (2012), em seguida, a Educação Especial passa a ter uma nova vertente, com a adesão de psicólogos na educação. Com isso, a vertente psicopedagógica da educação acentua-se. No que tange à Educação Especial, os partidários dessa concepção propunham testes de inteligência para identificar os deficientes mentais e propor métodos de ensino especiais.

A psicologia das diferenças individuais, ressaltada desde o princípio do século na educação do diferente, como me referi, influenciou a educação geral, sendo também suporte de metodologias a partir das especificidades. Contribui assim para justificar a montagem de uma organização escolar administrativa e metodologicamente diferenciada. (Jannuzzi, 2012, p. 88)

A vertente psicopedagógica caminhava em defesa da educação dos “anormais”, buscando identificar essas pessoas por meio de escalas psicológicas e escalas de inteligência, com o objetivo de selecionar estudantes para as escolas especiais. Mesmo visando à educação do deficiente, essa vertente também se revelou segregadora, dando origem às classes especiais, que, segundo Jannuzzi, têm outra função subjetiva:

Estas classes especiais, bem como as escolas previstas na legislação, também poderiam funcionar como mecanismos para facilitar o rendimento das camadas mais favorecidas, frequentadoras das classes comuns, afastando delas os diferentes, os que tinham dificuldades de aprendizagem, enfim, os que estavam dentro dos amplos conceitos caracterizadores dessa clientela. (Jannuzzi, 2012, p. 91)

Se, na primeira metade do século XX, predominou a atitude de educação/reabilitação, a preocupação maior com a aprendizagem de pessoas com deficiência surge no contexto de discussões sobre diversidade humana e de reconhecimento das diferenças culturais existentes no mundo, firmando-se o conceito de integração da pessoa cega.

Para Saviani (2011), as vertentes médico-pedagógica, psicopedagógica e o movimento dos pioneiros da educação nova tornaram o período, de 1920 a 1935, bastante profícuo na área educacional. No entanto, a educação das pessoas cegas vai adquirir importância somente mais tarde com a atuação dos movimentos populares iniciados em 1920. Eram movimentos renovadores que deságuam suas potencialidades no projeto político do Manifesto de 1932, cuja luta era contra a escola tradicional e não contra o Estado burguês do período.

Corroborando, Mazzotta (1996) afirma que a preocupação com a educação dos deficientes iniciada no Brasil, no século XIX, devido à influência das experiências concretizadas na Europa e nos EUA, apenas se fortaleceu no final da década de 1950, já que,

nesse período, houve a inserção da educação para deficientes na política educacional brasileira. Foi uma primeira tentativa de acabarem com a segregação; desse modo, as pessoas cegas ou deficientes visuais estavam integrados nas escolas regulares, mas eles é que precisavam se adaptar à escola.

No Brasil, até a década de 1950, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970 que a Educação Especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação do governo, com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. Por volta de 1950, foram criadas escolas especializadas e as classes especiais em escolas regulares, em uma perspectiva assistencialista e com atuação das instituições filantrópicas. Eram mais tratamentos clínicos, continuando os aspectos médico-pedagógicos e deterministas, pois compreende-se um sistema no qual tudo vem a ser explicado por causas anteriores, tornando os efeitos que se seguem dessas causas necessários e inevitáveis.

Conforme descreve Jannuzzi (2012), no Brasil, até a década 1970, “os enfoques na Educação Especial traduziam, sobretudo, a consideração centrada na deficiência, no que faltava a este alunado quanto aos aspectos fisiológicos, neurológicos, psicológicos etc., em relação ao considerado normal” (p. 145). Vem para substituir a escola tradicional, na qual todos os alunos precisavam se adaptar ao mesmo método pedagógico e eram avaliados da mesma forma. Quem não se enquadrasse estava fora dos padrões considerados aceitáveis e era encaminhado para a classe especial, para a escola especial ou, simplesmente, acabava desistindo de estudar.

De acordo com Jannuzzi (2012), em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Segundo essa autora, a criação de um órgão específico para a Educação Especial condiz com o nosso modo de organização capitalista periférica.

Além do problema econômico, uma das consequências da grande guerra foi a falta de aceitação do diferente. Aquele que não se enquadrava física e culturalmente às características da classe hegemônica dominante deveria ser excluído; por isso, ao término dos conflitos, iniciou-se a preocupação com a discussão dos direitos humanos. Nas décadas seguintes, a guerra, vários documentos e ações contribuíram para ampliar o debate educacional nos Estados Unidos.

Segundo Valente (1999), após a Segunda Guerra mundial (1939-1945), os Estados Unidos são o único país que tem condições de aproveitar os benefícios econômicos. Em contrapartida, “países dotados de uma frágil estrutura industrial são obrigados a promover adaptações aos novos tempos” (p. 40). Devido à sua posição econômica privilegiada, os Estados Unidos foram o berço da educação inclusiva. Nesse país, surge uma filosofia e um conjunto de práticas pedagógicas que permitem a todos os alunos aprender e participar plenamente da vida escolar. Os americanos mudam sua legislação no início da década de 1970 e, a partir 1975, passam a oferecer a oportunidade aos alunos com deficiência de frequentarem as salas de aula do Ensino Regular.

É importante constar que, nos anos 1980, as pessoas deficientes passam a ser chamadas de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEEs). A mudança no termo para pessoas com NEES tem o objetivo de reconfigurar o atendimento aos deficientes. Defende-se que, quando se rotula alguém como “portador de deficiência”, nota-se que deficiência passa a ser “a marca” principal da pessoa, em detrimento de sua condição. No entanto, Semprini (1999) afirma que pessoa com NEEs é mais um termo “politicamente correto”. Usa-se um termo politicamente correto, a fim de evitar que a autoestima das minorias seja afetada com ofensas ou humilhações, as quais podem reforçar as condições de marginalidade social e de insegurança dos indivíduos.

Os princípios liberais, segundo Semprini (1999), explicam a diversidade no campo particular, mas quando se fala em eliminação da diferença, transforma-se em universal, pois “a linguagem da filosofia política liberal, a experiência da diferença coloca à disposição do indivíduo uma variedade de opções significativas para que ele possa diante delas fazer uma livre escolha” (p. 104). E para se adequar à linguagem politicamente correta, troca-se o termo, como, por exemplo, “um cego, segundo os partidários de uma posição referencialista, não será menos cego se alguém chamá-lo de deficiente visual” (p. 65), e as desigualdades continuarão as mesmas, sem políticas que, de fato, mudem as relações sociais de desigualdade econômica.

Na visão de Hobsbawn (1995), a segunda parte do século XX representou um marco significativo, consagrando-o como o século que colocara a ideia do progresso não só em termos materiais, mas também em relação ao avanço das liberdades. No entanto, apesar de ter sido um período de grandes conquistas da ciência, o século não terminou bem. À medida que se aproximavam os anos 1990, o estado de espírito era de um crescente desencanto. O mundo capitalista viu-se novamente às voltas com o desemprego, depressões econômicas cíclicas, população miserável em meio ao luxo e o Estado em crise.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Segundo Valente (1999), é no contexto da conflituosa sociedade capitalista, com o objetivo de enfrentar um quadro social preocupante, que várias instituições da sociedade política e civil são chamadas a contribuir para a diminuição dos problemas sociais. Entre todas, cabe à escola cumprir um papel fundamental, sem o qual outras medidas poderiam se tornar frágeis. “É a partir da educação escolar que se podem evitar as tensões entre grupos étnicos e culturais na Europa e quebrar o círculo vicioso da discriminação que se abate sobre os imigrantes, culturalmente diferentes” (Valente, 2011, p. 11).

É a respeito dessa sociedade capitalista formada por classes sociais antagônicas e que precisa enfrentar a exclusão social que, no fim da década de 1980 e durante a década de 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien chama a atenção no que concerne aos altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização. Tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola, foram feitas propostas, em meio às quais destaca-se que: todas as pessoas devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (Unesco, 1990, Artigo 1, § 1); é preciso mais recursos para a Educação Básica, melhores estruturas institucionais e mudança dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino (Unesco, 1990, Artigo 2, § 1); a Educação Básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos (Unesco, 1990, Artigo 3, § 1); é preciso dar atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência, tomando medidas que garantam sua igualdade de acesso à educação, como parte integrante do sistema educativo (Unesco, 1990, Artigo 3, § 5). Entre outros objetivos, foi incorporada à Declaração Mundial de Educação para Todos a seguinte meta: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que enfatiza também, em seu artigo 8, § 1, que “a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (Unesco, 1990). Percebe-se por tal evento e pelo documento dele resultante a aproximação para o que se tornou defesa da inclusão escolar.

Já a Declaração de Santiago, elaborada no ano de 1993, é originária da V Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe, sob coordenação da Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe, vinculada

à Unesco. Da mesma forma que ocorreu em Jomtien, houve somente uma reafirmação em que a prioridade do acesso à educação serviria como uma das formas de reversão das condições de desigualdade socioeconômica, como um plano a partir da década de 1990.

No contexto de crise financeira do capitalismo, a implementação das políticas de cunho neoliberal favoreceu uma notável diminuição no padrão das condições de vida e de trabalho e, conseqüentemente, uma expansão das condições de pobreza e desigualdade. Nesse momento, a comunidade internacional – por intermédio de organizações multilaterais, entre elas, a Organização das Nações Unidas (ONU), as quais aconselham os governos sobre as políticas que devem usar para combater a desigualdade – também monitora seus avanços, avaliando o foco global na desigualdade e em ações em áreas políticas específicas, propalando desempenhar o seu papel de cooperação internacional ao formular orientações, recomendações e diretrizes que norteiam os países-membros na elaboração de políticas públicas para a educação em geral e para a Educação Especial.

Parece que a prática da década de 1990 foi: “Dão-se os anéis, ficam-se os dedos”; naquele momento, fica em evidência a política de valorização e de reconhecimento da diversidade cultural, que vem sendo desenvolvida desde o final da Segunda Guerra Mundial, por meio de ações intensivas dos organismos internacionais, como a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), que é a instituição criada para pensar e propor ações para a educação e a cultura (Faustino, 2012). Segundo a autora, nesse contexto, vai se configurando um discurso de valorização da diferença; as ideias da importância da cultura e da diversidade cultural, já amplamente divulgadas, ganham maior relevância nesse período, oriundos da reestruturação do sistema, em razão da crise estrutural do capitalismo evidenciada desde meados da década de 1970.

A temática do direito das pessoas com DV à educação ganhou destaque na agenda das organizações internacionais, em 1994, a partir de um evento realizado na Espanha, em que se aprovou a Declaração de Salamanca, evento no qual o Brasil está incluso como participante. Começou, assim, a tomar força o estímulo ao reconhecimento dos direitos dessas pessoas à educação, à saúde e ao trabalho. Pela perspectiva dessa Declaração, os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista a gama dessas dificuldades, características e necessidades. As escolas comuns, com essa orientação integrada, representam o meio mais eficaz de dar educação para todos. Nesse sentido, transcrevem-se abaixo os princípios da Declaração de Salamanca (1994), que, na sua primeira página, reafirma o compromisso de Educação para Todos:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Unesco, 1994)

A partir de tais afirmações, as pessoas com NEEs são entendidas, abrangendo-se toda a forma de dificuldade de aprendizagem. Então, professor e o aluno passam a ser responsabilizados pelo insucesso escolar, por meio da Educação Especial, que começa a abraçar toda e qualquer necessidade diferenciada, como se a sociedade capitalista não fosse responsabilizada pelas desigualdades, naturalmente impostas por ela.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 trouxe uma grande relevância social em seu texto sobre a inclusão, mas a prática de exclusão e indiferença é ainda presente, pois o Direito é ainda muito distante da sociedade e próximo das elites (Barroco, 2007; Faustino, 2012).

Em seus estudos sociais e históricos sobre a educação brasileira, Jannuzzi (2012) constata que a inclusão escolar foi um avanço, no entanto afirma:

Porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino. Salienta que em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (p. 159)

Delinear a evolução da inclusão escolar da pessoa com DV e conhecer as diferentes maneiras de convivência entre as pessoas em cada sociedade implica entender que a concepção sobre educação e deficiência é social e historicamente construída. Em cada momento histórico, ao longo dos séculos, a pessoa com DV foi vista de uma determinada forma. Isso porque tem relação com a cultura vivenciada, com as informações disponíveis, com crenças e convicções. Diante do exposto, considera-se que a globalização cria um paradoxo, porque, de um lado, existe uma grande concentração de renda à medida que cresce

a massa de excluídos e, contrapondo-se a isso, evidencia-se um acirramento cada vez maior da luta pelo respeito às diferenças, à diversidade. Nesse contexto, tem-se um grupo de altíssima vulnerabilidade social: as pessoas com DV.

Segundo Semprini (1999), a ênfase passa a ser dada aos recursos de acessibilidade, como “superação das barreiras para a pessoa com deficiência”. Isso também está presente em orientações do Banco Mundial para os países da América Latina e do Caribe, que enfatizam o “desenvolvimento inclusivo”. De acordo com essa concepção, a partir do momento em que os obstáculos forem removidos e a acessibilidade for promovida, a deficiência será superada. Assim, supõe-se que a disponibilização de recursos de tecnologias assistivas para o cego e o deficiente físico, na prática, faria as suas deficiências desaparecerem.

Durante todo o documento, a lógica que se cria é a de que, resolvendo a diversidade entre as pessoas, não existirá mais exclusão, como se essas fossem as únicas barreiras e possíveis de “superá-las”, entendendo que, se existissem obstáculos somente na organização estrutural e didática da escola, posteriormente será possível viver bem, individualizando as responsabilidades ao sujeito, explicando, desde o termo “preferencialmente” na LDBEN, a ausência de responsabilidade do Estado e dos modos de produção da sociedade vigente.

Segundo Saviani (2008), o PNE, desenvolvido ainda no governo de Fernando Henrique, confirma claramente as determinações estruturais próprias do capitalismo sobre a política educacional como forma de política social, tratada de forma separada e subordinada à política econômica. Em relação à Educação Especial, a divulgada inclusão escolar redundará em uma pedagogia ingênua, não crítica, isto é, aquela que “concebe a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária” (Saviani, 2008, p. 4).

O PNE, instaurado com a Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001b), destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Diversos outros dispositivos e diretrizes institucionais foram estabelecidos nos anos 1990 e no início de 2000 para garantir e promover a Educação Básica de todos, inclusive das pessoas com NEEs. O quadro a seguir apresenta uma síntese desses documentos.

Quadro 1 – Principais diretrizes políticas para Educação Especial e inclusão no Brasil

Ano	Documento	Disposições
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996).	Reafirma ser dever do Estado promover o atendimento educacional especializado e gratuito aos alunos com NEEs.
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).	Apontam que os currículos escolares devem ser flexíveis para atender a diversidade cultural brasileira. Apresentam críticas a modelos curriculares homogêneos e impositivos. Destacam que a diversidade cultural dos alunos é um elemento primordial para o aumento da qualidade do ensino público.
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998).	Apontam que a diversidade dos contextos regionais deve ser respeitada por meio do reconhecimento do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e por meio da flexibilidade na aplicação das normas educacionais. Destacam que a supressão do preconceito e da discriminação, bem como o respeito à diversidade cultural são primordiais para a construção da cidadania.
1999	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto 3298/09 (Brasil, 1999).	Determinou matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares.
2001	Plano Nacional de Educação - Lei 10.172 (Brasil, 2001b).	Ressalta a importância de respeitar e valorizar as diferenças culturais que caracterizam as regiões brasileiras e que formam a base sócio-histórica na qual as crianças constroem sua personalidade. Destaca que um dos grandes desafios da educação é a construção de uma escola inclusiva, integradora e aberta à diversidade.
2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001a).	Oficializaram os termos Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais. Trouxeram regulamentação sobre a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino, bem como as suas modalidades de atendimento. Também apresentaram a proposta de flexibilização e de adaptação curricular.
2002	Portaria nº 2.678/02 (Brasil, 2002b).	Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
2002	Lei 10.436 (Brasil, 2002a), regulamentada pelo decreto 5.626/05 (Brasil, 2005).	Dispõe sobre a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos dos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006)	Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da Educação Básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
2007	Decreto nº 6.094 (Brasil, 2007, p. 9-11).	Estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e da permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).	A Educação Especial foi definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.
2008	Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2008a).	Conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), foi aprovada pela Câmara dos Deputados em 13 de maio de 2008 como emenda constitucional. Dentre outras providências, visou a mudanças mais significativas na estrutura e no funcionamento da Educação dirigida para pessoas com deficiências.
2009	Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (Brasil, 2009).	Instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, estabelecendo a matrícula dupla dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2011	Decreto nº 7611 (Brasil, 2011).	Dispôs sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado, dentre outras providências.
2012	Lei nº 12.764 (Brasil, 2012).	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
2013	Plano Nacional de Educação (Brasil, 2013b).	Tendo sido aprovado o Projeto de Lei 103/201 em 17/12/2013 pelo Senado, o texto do Plano Nacional de Educação precisa ser aprovado também pela Câmara dos Deputados e depois sancionado pela Presidência da República. Estabelece metas e estratégias para o setor nos próximos dez anos, como erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar desde a pré-escola até o Ensino Médio. É discutida com a sociedade a Base Nacional Comum Curricular em tramitação.
2013	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (Brasil, 2013a).	Por meio das discussões presentes na LDB 9.394/96, a SECADI traz diretrizes para áreas que necessitam de inclusão social, dentre elas o AEE.
2015	Lei nº 13.146, Estatuto da pessoa com deficiência (Brasil, 2015b).	É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais à pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Fonte: Informações adaptadas pela pesquisadora com base em informações disponíveis em domínios públicos na internet, como o site do Ministério da Educação e Presidência.

Na legislação relacionada, é possível observar que a valorização e o reconhecimento da Educação Especial aparecem, fundamentalmente, como um fator importante para a sustentação da democracia, dos direitos humanos, do Estado de direito e da coesão social. Esses documentos consideram que a discriminação e a intolerância para com a pessoa com deficiência geram conflitos nos mais diversos ambientes sociais, como a escola e o trabalho, por exemplo, conflitos esses que atrapalham o bom funcionamento da sociedade e a convivência harmônica entre as pessoas. Percebe-se, em geral, que os documentos ressaltam que o Brasil é marcado por uma grande diversidade e apontam que a atenção a essa diversidade, no campo da educação e nos currículos educacionais, é necessária.

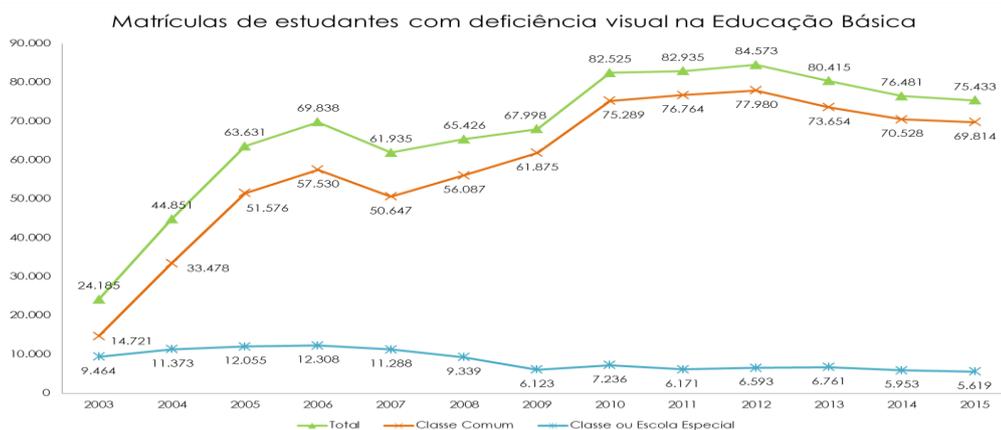
Para Caiado (2014), se, por um lado, o avanço da participação social expressa, muitas vezes, conquistas importantes, por outro lado, representantes políticos de interesses econômicos conservadores adiam as regulamentações, enfraquecem os mecanismos para aferir o cumprimento das leis, indeferem a liberação de verbas e governam por medidas provisórias. Segundo a autora, ela própria se sentiu num país imaginário ao analisar a legislação brasileira referente aos direitos da pessoa deficiente. Observamos que a década de 1990 foi preponderante para o movimento em prol das políticas de inclusão escolar da pessoa DV, sendo um período no qual, de fato, aconteceram mudanças significativas a tal processo, com interferências de organismos internacionais, como a ONU, Unesco, dentre outros. Essas instituições mostram-se preocupadas em adaptar a pessoa DV ou não para a sociedade vigente, caracterizada pelo avanço da globalização e flexibilização dos modos de produção.

Com esses documentos sendo propostos, aprovados e implementados no trabalho escolar, notam-se alterações nas próprias matrículas. O Censo Escolar MEC/INEP (Brasil, 2015a) registra importante evolução nas matrículas de estudantes que constituem público-alvo da Educação Especial, de 504.039 em 2003 para 930.683 em 2015, expressando um crescimento de 85%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 425%, passando de 145.141 estudantes em 2003 para 760.983 em 2015, o que mostra, inicialmente, que as políticas de inclusão escolar no Brasil, nesse período, surtiram efeito quanto ao ingresso de pessoas com deficiência no ensino universal.

Pensando de uma forma crítica, no contexto das atuais políticas públicas da Educação Especial, o que se analisa é uma tentativa da sociedade capitalista de retirar da margem aqueles que se mostram diferentes, ou melhor falando, excluídos. A instituição escolar tem, nessa perspectiva, a finalidade de recolhê-los e reformá-los para a reinserção aos modos de produção vigentes, ou, então, continuar segregando-os dentro dos muros da escola, para que não atrapalhem a beleza criada artificialmente para o consumo.

O mesmo Censo Escolar MEC/INEP também registra evolução nas matrículas de estudantes com deficiência visual na Educação Básica, de 24.185 em 2003 para 75.433 em 2015, expressando um crescimento de 212%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se crescimento de 389%, passando de 14.721 estudantes em 2003 para 69.814 em 2015.

- **Matrículas de estudantes com deficiência visual na Educação Básica**

Gráfico 1 – Matrículas de alunos com NEE no Brasil (2003-2015)

Fonte: Brasil (2015)

A maneira como se deu a política de Educação Especial nos últimos anos pode ser distinguida como “política de resultados”, ou seja, efeitos que mostrem conveniências na relação custo/benefício, como maior número de matrículas na relação com os investimentos financeiros. A gestão gerencial articulada à racionalização das atividades estatais não obtém formas de análises qualitativas da educação, implicando uma tentativa de determinação do próprio processo de implantação da política, definindo quais são as tarefas locais e como devem ser desenvolvidas.

Os anos 1990 foram marcados, no Brasil, por um clima de perplexidade e de aflição geral no que diz respeito à Educação Especial. Segundo Saviani (1996), os governos Collor e Cardoso, de orientação neoliberal, que se caracterizaram por uma política educativa incoerente, combinaram um “discurso sobre a importância da educação” e um “descompromisso do Estado” na educação com um papel crescente da iniciativa privada e das Organizações não Governamentais (ONGs).

Segundo dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, os 10% da população com os maiores rendimentos detinham 43,3% da massa de rendimentos do país, enquanto a parcela dos 10% com os menores rendimentos detinham 0,7% dessa massa (IBGE, 2017). E as atuais políticas públicas do nosso país não têm melhorado essa situação; pelo contrário, jogam o peso da crise nas costas dos mais pobres, como a aprovação, pelo governo Michel Temer, da PEC do Teto dos Gastos (limitando investimentos públicos em áreas como educação e saúde pelos próximos 20 anos), a Lei da Terceirização Ampla e a Reforma Trabalhista. Combater a desigualdade não significa fazer todo mundo calçar um mesmo tipo de sapato, estudar na mesma escola, receber o mesmo salário, mas garantir oportunidades iguais, pelo menos, no início da caminhada de cada um, e

depois atuar para que todos tenham seus direitos efetivados. Como então garantir as oportunidades escolares, de fato, àqueles a quem são negadas ou dificultadas desde a acessibilidade arquitetônica e atitudinal até curricular a contento?

Em meio às angústias vivenciadas ao se acompanhar a distância o que a história e as leis apontam e aquilo que se efetiva no trabalho escolar, as reflexões não devem ser dispensadas; pelo contrário. Isso se aplica também ao pensarmos as definições e os encaminhamentos para as políticas educacionais e, no caso específico deste estudo, o que traz grande impacto para a atuação docente e, em decorrência, para o desenvolvimento do aluno – conteúdo da próxima seção.

Conforme apontam Marx e Engels (2010), quem está à frente do Estado, o seu executivo no Estado moderno, “não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Marx & Engels, 2010, p. 42). A política nacional para a educação das pessoas com deficiência, nos últimos anos, tem demonstrado esforço para garantir o acesso de todos os alunos com deficiência às classes da rede regular de ensino, mas há muito a ser feito...

2 A TEORIA REVOLUCIONÁRIA DE L. S. VIGOTSKI: UMA NOVA VISÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Figura 2 – Pintura em tela de John Bramblitt



Fonte: Recuperado de <http://www.hypeness.com.br/2015/03/conheca-o-pintor-cego-que-usa-textura-para-criar-obras-incriveis/>

3 A TEORIA REVOLUCIONÁRIA DE L. S. VIGOTSKI: UMA NOVA VISÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

“Eu só peço a Deus
Que a guerra não me seja indiferente
É um monstro grande e pisa forte
Toda a pobre inocência da gente.”

Mercedes Sosa (1935-2009)

Na segunda seção, expôs-se sobre o modo de conceber, de cuidar ou de educar pessoas com deficiência visual (DV), considerando a constituição da Educação Especial instrumento que influencia e é influenciado pelos diversos segmentos da sociedade. Uma coisa é certa: a história da educabilidade da pessoa com DV, seja qual for sua etapa, terá traços indelévels do passado. Tem sido e será sempre uma história de exclusão, determinação, perseverança e resistência da qual todos fazem parte.

Neste começo do século XXI, é possível verificar o volume crescente de produções científicas publicadas⁶, bem como de patentes requeridas registrando a autenticidade de novas criações⁷. Isso pode demonstrar quanto os processos criativos da humanidade estão sendo acionados. Para as pessoas adultas, que vivenciaram a transição do século XX para este, momento em que se está presenciando a aplicação da alta tecnologia (*high tech*) ao mundo da produção e à vida cotidiana, fica evidenciado que o nível de inteligência da humanidade parece estar se ampliando.

Isso não significa, todavia, que a vida societária esteja se realizando sem inúmeros sofrimentos e contradições. Como um espelho da estrutura social capitalista, vivencia-se, assim como ocorre nas relações corporativas, a degradação da dignidade humana em favor da manutenção da burguesia, ou do almejo de pertencer a ela.

Por meio do que o mercado oferece a cada um, todos os dias, é possível também considerar que, cada vez mais, é disponibilizado um arsenal de recursos para que as pessoas tenham uma vida mais livre do trabalho manual ou corporal direto, podendo contar com equipamentos cada vez mais sofisticados. Mas a tecnologia expande-se para qualquer área da vida: os cosméticos, os produtos de limpeza, os alimentos etc.; todos vêm contando com a

⁶ Para se ter uma ideia dessa afirmação, o Portal Periódico Capes (<http://www.capes.gov.br/publicacoes>) oferece acesso aos textos completos de artigos selecionados de mais de 21.500 revistas internacionais, nacionais e estrangeiras, e 126 bases de dados com resumos de documentos em todas as áreas do conhecimento.

⁷ Segundo o Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), “Estudos revelam que 70% das informações tecnológicas... não estão disponíveis em qualquer outro tipo de fonte de informação. De acordo com a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), o número de pedidos de patente é da ordem de 2,5 milhões a cada ano, que resultam em cerca de 1,2 milhões de patentes concedidas por ano” (INPI, 2016).

tecnologia aplicada na sua produção, visando a resultados específicos, como a contenção do envelhecimento, por exemplo. Esse mundo tão *high tech* parece expandir a capacidade mental das pessoas, o que, em tese, potencializaria o desenvolvimento das funções psicológicas superiores desde a tenra infância. Isso nos leva a indagar: como o desenvolvimento do que é propriamente humano impacta esse contexto de alta tecnologia e é impactado por ele? Como isso se apresenta para o sujeito cego ou com baixa visão?

Ante esse contexto de colossais e contínuas elaborações que são criadas por uns poucos e expandidas para que todos passem a empregá-las, ou, pelo menos, a desejá-las, numa prática de consumo ilimitado, os benefícios e os sofrimentos são de toda ordem. Mas, mesmo cientes da exclusão que é posta à grande parcela da população, seja para criar, seja para ter apropriação ou a fruição do já criado, o processo de desenvolvimento do gênero humano não para. Assim, percebe-se que, ao mesmo tempo em que a humanidade cria condições de tornar a vida mais serena, visto que mediatizada por máquinas, procedimentos, produtos etc., não oportuniza esses alcances para todos, uma vez que a sociedade burguesa se reproduz pela existência de classes sociais antagônicas. O resultado dessa diferenciação no acesso e no uso/usufruto dessas conquistas pode se apresentar como decorrente da injustiça social. Mas pela perspectiva aqui assumida, ter um grande contingente que precisa estar apartado das conquistas humanas é próprio da lógica capitalista, pela qual o crescimento da desigualdade é estimulado. Ou seja, não se trata de injustiça social como fenômeno excepcional, mas de uma prática esperada, conforme as regras da acumulação privada. Nem por isso se deve buscar a acomodação. Cabe aqui trazer o que escreve Eric Hobsbawn (1917-2012): “Não nos desarmemos, ainda que os tempos sejam insatisfatórios” (2002, p. 455). Aqui o autor trata de defender que não se esmoreça ante esse quadro. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não ficará melhor por conta própria. Há muito a ser feito!

Tendo por base os textos desse autor, é possível afirmar que o mundo não ficará melhor por conta própria, ou seja, apenas com o passar dos anos, sob a ideia de que os últimos anos signifiquem, necessariamente, que sejam o estágio melhor do desenvolvimento humano. Segundo esse importante historiador, existe lugar, sim, para uma nova tentativa de construir uma sociedade de liberdade e de igualdade, em que os seres humanos terão a chance de desenvolver toda a sua capacidade (Hobsbawn, 2002), inclusive, as capacidades psíquicas – tema da nossa pesquisa.

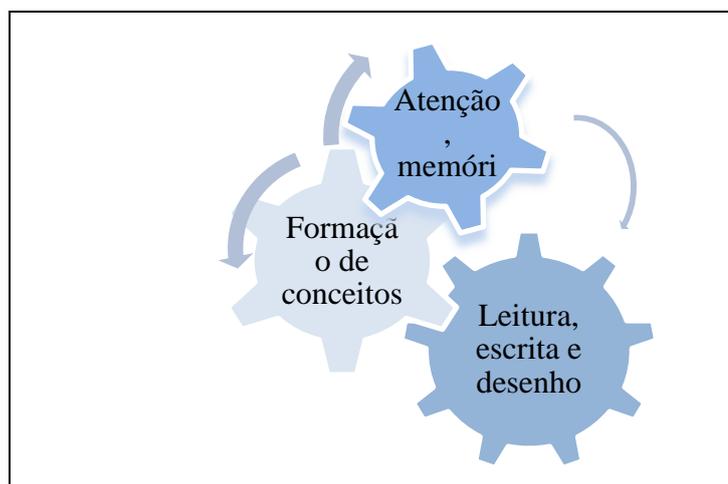
A respeito das capacidades psíquicas, ou desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, recorre-se ao bielorrusso Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), que se

dedicou a estudar o psiquismo humano, tendo como base os princípios do materialismo histórico-dialético, que lhe permitiu entender o homem como um ser social ativo, cujo trabalho como atividade o diferencia dos animais. Principal teórico da Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural (PHC), defendeu a constituição do psiquismo como uma elaboração social. Em seu entendimento, a deficiência visual não só coloca dificuldades para aquele que a possui, mas também se converte em uma poderosíssima força motriz capaz de reorganizar todo o organismo para a superação do defeito. Para tanto, define que

abarcam dois grupos de fenômenos que, à primeira vista, parecem completamente heterogêneos, mas que, de fato, são dois ramos fundamentais, dois canais de desenvolvimento das formas superiores de comportamento. Eles se fundem um com o outro, mesmo que eles estejam intrinsecamente ligados. Em primeiro lugar, são processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e pensamento: linguagem oral e escrita, escrita, cálculo, desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores especiais, não limitadas ou determinadas com precisão, que na psicologia tradicional são chamadas de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc.⁸ (Vygotski, 2000, p. 29, tradução nossa).

Como se pode observar no trecho apresentado, as funções psicológicas superiores (FPS) se dividem entre processos propriamente ditos e elementos da manifestação de uma força psíquica.

Gráfico 2 – Exemplo das Funções Psíquicas Superiores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

⁸ “abarcam dos grupos de fenómenos que a primera si parecen completamente heterogêneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre si aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denomina atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc.”

Vigotski, em seus estudos e pesquisas, debruçou-se para explicar as FPS e apontou que caracterizam o comportamento consciente do homem. Trata-se de processos tipicamente humanos, que não se apresentam nos animais, mesmo nos ditos mais inteligentes. São eles: memória (lembrança voluntária, memorização ativa), imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositais, raciocínio dedutivo e pensamento abstrato. Desse modo, diferentemente dos animais, os seres humanizados possuem a capacidade de pensar em objetos ausentes, imaginar fatos nunca vividos, estabelecer relações entre fatos e eventos, planejar ações a serem efetivadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerado “superior” justamente porque se diferencia de mecanismos mais elementares, de origem biológica, presentes no ser humano, sobretudo em fases mais iniciais de seu desenvolvimento, e também nos animais (ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações simples entre eventos etc.). Importante destacar que a transformação das capacidades inatas em FPS passa por um longo processo, como bem expuseram Vygotski (2000) e Luria (1996). Isso será tratado ainda nesta seção.

Considerando o contexto sócio-histórico exposto inicialmente, bem como as bases da PHC, pode-se afirmar que, dentre as várias temáticas eleitas pelos autores e que continuam sendo estudadas, está a relação dialética entre o organismo e o meio. Com a defesa do fundamental papel que a mediação assume para a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski mostrou a fundamental importância do outro para o desenvolvimento das chamadas FPS.

Para Vygotski (1997), o desenvolvimento das FPS passa por quatro estágios fundamentais: 1º - estágio das formas culturais de condutas naturais primitivas; 2º - estágio da psicologia ingênua, ou seja, a criança acumula experiências em relação aos meios de condutas culturais, mas não sabe fazer uso desses meios; 3º - estágio dos atos exteriormente mediados e 4º - estágio em que o signo exterior é substituído pelo signo interior (ato interiormente mediado).

No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central ou orientadora é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as restantes funções se unem a essa função nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se organizam sobre a base do pensamento por conceitos. (Vygotski, 1996, p. 119)

Entendendo a localização dinâmica e sistêmica das funções psicológicas, as atividades escolares desenvolvidas pela criança cega não podem objetivar desenvolver apenas uma função particular, mas várias que participam da sua realização.

Entende-se que, para compreender a obra de Vigotski e suas contribuições para a educação nessas décadas iniciais do século XXI, é preciso que se estude o que ele escreveu sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas que têm curso diferenciado nas suas vidas, como as pessoas cegas (Barroco, 2007). O ponto essencial é que o desenvolvimento incompleto dos processos psíquicos superiores não está condicionado pela deficiência visual de forma primária, mas secundária e, portanto, representa o elo mais fraco em toda a cadeia de sintomas da criança sob essa condição.

Para Vygotski (1997), as leis que conduzem o desenvolvimento da criança anormal e da normal são fundamentalmente as mesmas. O objetivo da psicologia comparativa é precisamente encontrar as leis comuns que caracterizam o desenvolvimento normal e o anormal da criança e que abrangem toda a esfera do desenvolvimento infantil. Vigotski entendia que o termo *defeito* (significando, em geral, a deficiência), apesar de ser uma condição biológica inerente à pessoa com deficiência, não determina as limitações do desenvolvimento do sujeito.

Do ponto de vista pedagógico, a discussão sobre a Educação Especial e o desenvolvimento das FPS tem, indubitavelmente, uma grande importância, devido ao grande problema de se contrapor a educação que promove a inclusão escolar à educação que desenvolve o psiquismo, que valoriza os conteúdos clássicos. Em contrapartida, para Saviani (2000), para que a inclusão exista de maneira equitativa, torna-se indispensável uma educação escolar que priorize a transmissão e a apropriação dos saberes clássicos sistematizados, tal como é proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica.

No cerne da teoria vigotskiana, segundo a qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, com a formação das FPS, enfatiza-se a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão de conteúdos sistematizados e de conceitos científicos, não cotidianos, tal como também é preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Ou seja, infere-se que, para a PHC, a natureza dos conteúdos e das atividades escolares é uma variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, tal como também pode ser identificado nos postulados e nas proposições da pedagogia histórico-crítica. Essa convergência de ambas as escolas teóricas se deve à mesma matriz filosófica metodológica: o materialismo histórico-dialético.

Conforme Barroco (2007), buscar pelo desenvolvimento das FPS trata-se de visar à superação do pensamento subjugado à captação meramente sensorial da realidade, tendo em vista o desenvolvimento, definido como um processo regulado de crescimento e diferenciação do pensamento abstrato, conceitual, graças ao qual a realidade pode ser apreendida na sua totalidade para além de suas manifestações fenomênicas, aparentes.

Se é necessário produzir historicamente a humanidade no homem (não dada pela natureza), cabe aqui resgatar que Vygotski (2000) e Luria (1996) também apontaram que nem tudo é produção cultural, visto que, ao nascerem, os bebês contam com um equipamento biológico, sobre o qual será construído o edifício cultural por meio de um contínuo processo educacional (informal e formal/escolar). No entanto, cada indivíduo tem um caminho único de acesso aos conhecimentos científicos, historicamente sistematizados, com diferentes condições sociais, emocionais, físicas e intelectuais, que, muitas vezes, são ignoradas. Portanto, pressupõe-se que ser professor de estudantes cegos ou com baixa visão requer que se conheça como se encontra seu desenvolvimento e como este tem se dado; como esse estudante percebe o mundo que o rodeia; como se percebe a si mesmo como sujeito cognoscente, entre tantos outros aspectos.

Diante dessa complexidade que implica a docência na área da deficiência visual, o objetivo, na presente seção, é o de expor elementos teóricos elaborados, sobretudo por Vygotski (1997), visando à compreensão da essencialidade da Educação Especial como meio para movimentar o desenvolvimento dos alunos a ela atrelados. A seção será dividida em unidades e, em cada uma, serão analisadas as características que definem o desenvolvimento das FPS, enfatizando o aspecto conceitual, bem como o operacional.

3.1 CARACTERÍSTICAS DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

A exposição a seguir busca explicitar quais pontos, ainda hoje, podem estar obscuros para os professores que recebem, em suas turmas, alunos com deficiência visual. Dúvidas, mitos, preconceitos aliam-se à falta de conhecimento específico dessa área (Deficiência Visual) nessa modalidade educacional (Educação Especial), pondo em risco o êxito do processo educativo desses alunos que precisam ser desenvolvidos. Como lembra Saviani (2000), o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens.

As características das FPS a serem discutidas são as seguintes: (a) são sistemas psicológicos desenvolvidos a partir de capacidades inatas; (b) promovem a adaptação e o

desenvolvimento humano; (c) são mediadas por símbolos e signos; (4) o seu aprimoramento ocorre de forma voluntária e consciente; (d) tem suas origens nas interações sociais; (e) são internalizadas durante o desenvolvimento, o qual é dinâmico; e, finalmente, (f) surgem como resultado do desenvolvimento histórico do homem (Vygotski, 2000).

Ao longo dos estudos, percebe-se que algumas das sete características das FPS são essenciais, enquanto outras podem ser entendidas como secundárias, pois podem ser deduzidas das características essenciais. No entanto, para os tiflopedagogos, até mesmo as características secundárias são importantes, pois permitem elaborar uma melhor compreensão a respeito do desenvolvimento psíquico dos alunos com DV.

a) As funções psíquicas superiores são sistemas psicológicos e se ampliam a partir de capacidades inatas

No âmbito da Educação Especial, segundo Barroco (2007), o mapeamento genético se apresenta como “ponta de lança” da ciência; contudo, é preciso deixar claro que, embora se lute para que se valorize e se ensine ciência na escola, ela (a ciência) não leva, por si só, ao reino da liberdade. Ela pode ser tão alienada e alienante quanto qualquer outra produção não cotidiana. Portanto, partir de um entendimento exclusivamente maturacionista do desenvolvimento corrobora a noção de que o sucesso ou o fracasso desse desenvolvimento fica a cargo do organismo do indivíduo, sem valorizar o papel da escola e a do professor como agente mediador.

A ciência deve ser esclarecedora sobre como o homem com e sem deficiência se desenvolve, como se dá o reequipamento cultural. Quanto mais a criança com DV aprende, mais ela se desenvolve, e isso ocorre porque as FPS são sistemas interfuncionais psicológicos; são conjuntos não homogêneos, mas diferenciados, nos quais diferentes componentes executam diferentes tarefas. Todos esses componentes não estão conectados mecanicamente, no entanto eles formam um só conjunto. Torna-se importante “substituir a análise estrutural e funcional, incapaz de abarcar a atividade em seu conjunto, pela análise interfuncional ou por sistemas, baseada na análise das conexões e relações interfuncionais, determinante de cada uma das formas de atividade” (Vygotski citado por Martins, 2013, p. 54).

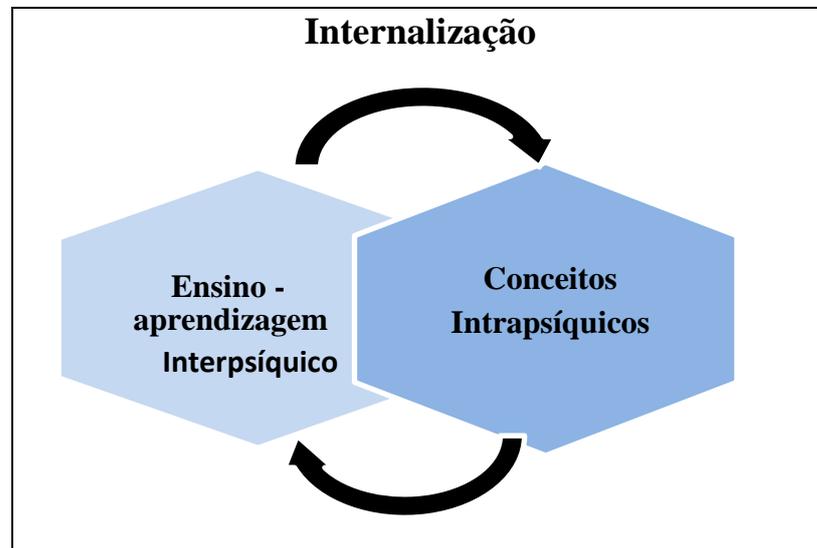
A abordagem para a compreensão das FPS consideradas como um sistema de estruturas e processos de natureza material é construída com base no funcionamento das estruturas biológicas pré-existentes, o que significa que não pode ser alcançada como uma estrutura anatômica, pois a sua existência é funcional.

Segundo Martins (2013), isso leva à compreensão de que a aprendizagem, principalmente das crianças da educação infantil, atende ao percurso do particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síntese à síntese, do cotidiano para o não cotidiano. Portanto, a escola tem o papel de mola propulsora no desenvolvimento daquilo que está ausente no desenvolvimento de uma criança com deficiência, a qual atingirá formas mais elaboradas de pensamento, se assim lhe for proporcionado.

As FPS aparecem primeiramente em nível social, isto é, se manifestam nas relações entre indivíduos mais desenvolvidos e outros menos desenvolvidos, para depois, em um nível interpsíquico, serem internalizadas. Pela teorização, “são interiorizadas da ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (Vygotski, 2000, p. 151).

Segundo Vygotski (2000), todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, ou seja, em dois momentos: no nível social (plano interpsicológico) e depois no nível individual (plano intrapsicológico), e “graças a eles se orienta a conduta social da personalidade; os estímulos e signos assim formados se convertem no meio fundamental que permite ao indivíduo dominar seus próprios processos de comportamento” (Vygotski, 2000, p. 215).

Figura 3 – Lei genética geral do desenvolvimento psíquico em seu duplo movimento



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Pelo plano interpsíquico, se dá o momento da aprendizagem, nas atividades coletivas e sociais. Este primeiro momento é decisivo no processo de ensino-aprendizagem, pois é o momento da mediação docente. Por sua vez, pelo plano intrapsíquico, nota-se o momento da

aprendizagem pela criança no processo de desenvolvimento, corresponde ao momento da apropriação dos conteúdos pelo aluno.

Para o PHC, o movimento de inter para intra diz respeito à lei fundamental do desenvolvimento cultural. À medida que os signos comungados socialmente são internalizados, se tornam uma conquista individual da criança. Assim, o desenvolvimento humano é fruto de uma longa série de processos nos quais, ininterruptamente, os processos externos vão se afirmando como processos internos e vice-versa.

Trata-se do desenvolvimento de um sistema que executa ações cada vez mais complexas, planejando conjuntamente as novas ações, e assim por diante. Como partes de um todo, os componentes também mudam: por exemplo, a aprendizagem dos conceitos científicos pressupõe um sistema já constituído de conceitos espontâneos, os quais deverão mediar a apropriação dos primeiros. A criança, portanto, só é capaz de assimilar os conceitos científicos pela mediação dos conceitos espontâneos.

Portanto, para Vygotski (2000), essa dependência da aprendizagem em relação ao desenvolvimento não é fundamental, mas dependente. A aprendizagem depende do desenvolvimento, mas o mais importante, para o professor, é compreender a relação inversa: o desenvolvimento do aluno com DV depende do processo de ensino-aprendizagem. O ensino, como processo que se realiza no plano intersíquico, produz desenvolvimento, ou seja, produz conquistas no plano intrapsíquico. A função do pensamento, uma FPS, é, portanto, o processo funcional responsável por trazer um reflexo generalizado da realidade.

Sobre as capacidades inatas, destaca-se que a atenção, que pode ser voluntária, é, ao mesmo tempo, lógica. À medida que a criança avança no desenvolvimento de suas funções psíquicas e do controle voluntário da conduta, novas possibilidades vão se abrindo para ela. Essa função, sobre a qual se tende a pensar como natural, não é. Salienta-se que

Toda a peculiaridade da passagem de um sistema de atividade (animal) para outro (humano) que a criança realiza, é que um sistema não substitui simplesmente outro, mas que ambos são desenvolvidos em conjunto e simultaneamente; fato que não tem semelhança nem na história do desenvolvimento dos animais, nem na história do desenvolvimento da humanidade⁹. (Vygotski, 2000, p. 37, tradução nossa)

O professor de aluno com DV não é um psicólogo ou estudioso do desenvolvimento. Contudo, o fruto do processo que ele lidera, o ensino e a aprendizagem, movimenta o desenvolvimento das FPS. O bom ensino, portanto, não toma como referência central aquilo

⁹ “Toda la peculiaridad del paso de un sistema de actividad (animal) a otro (humano) que realiza el niño, consiste en que un sistema no simplemente sustituye a otro, sino en que ambos se desarrollan conjunta y simultáneamente; hecho que no tiene similitud nien la historia del desarrollo de los animales, ni en la historia del desarrollo de la humanidad”.

que o aluno sabe, mas, sim, aquilo que ele não sabe, porém está em vias de aprender, de dominar, ou seja, o tifoldpedagogo parte da zona de desenvolvimento proximal. Isso não se constitui em tarefa fácil, uma vez que é necessária a observação atenta do aluno e da sua produção, bem como de uma coerência com o que aprende e o previsto para aquele momento no conteúdo curricular. O professor deve conhecer e atuar exatamente nos brotos do desenvolvimento de seus alunos.

Tendo em vista a promoção do máximo desenvolvimento dos indivíduos, conforme já apontado, para Saviani (2003), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13). A humanidade a ser produzida é o psiquismo num estágio já alcançado pela sociedade em seu estágio atual. Com isso, visa-se destacar o objetivo humanizador da Educação Especial, haja vista que, ao nascer, o indivíduo não dispõe de um sistema psíquico que lhe confere a condição de ser humano, lançando-se à superação dessa condição pelas mãos do outro que, humano, o humaniza.

Vale aqui evidenciar, sintetizando, que Vigotski distinguiu duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural. De acordo com esse autor, funções psicológicas culturais, ou seja, as FPS, se desenvolvem a partir de processos naturais. Ainda que o processo de desenvolvimento, a causa e o efeito mudem dialeticamente suas posições, o surgimento de processos culturais leva à mudança de todos os processos naturais. A herança cultural transmite hábitos e costumes adquiridos no meio, ao passo que a herança biológica transmite as características físicas ou genéticas do grupo humano. Assim, “durante o processo de desenvolvimento histórico, as funções psicofisiológicas elementares são pouco modificadas, enquanto funções superiores (pensamento verbal, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária, etc.) sofrem profundas mudanças de todos os pontos de vista”¹⁰ (Vygotski, 2000, p. 32, tradução nossa).

Fica evidente a oposição de Vigotski às concepções naturalizantes de desenvolvimento psíquico, concepções estas que consideram o desenvolvimento como um processo inato ou como um embrião que se desenvolve ou não mediante o contexto social. Portanto, a PHC nega a possibilidade de se analisar o desenvolvimento psicológico como um processo meramente natural, caracterizado por fases ou estágios que se sucederiam em uma ordem fixa e universal.

¹⁰ “Durante el proceso del desarrollo histórico, las funciones psicofisiológicas elementales apenas si se modifican, mientras que las funciones superiores (pensamiento verbal, memoria lógica, formación de conceptos, atención voluntaria, etc.) experimentan profundos cambios desde todos los puntos de vista.”

Segundo Vygotski (2000), a criança, desde cedo, já está em contato com as ferramentas e com os signos a partir da linguagem humana. Para o autor, o ser humano, ao nascer, já inicia sua pré-história do desenvolvimento, “porque é impossível estudar a história do desenvolvimento de funções psíquicas superiores sem ter estudado a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas” (p. 17). O desconhecimento da gênese das FPS conduz, inevitavelmente, a uma concepção essencialmente ilusória: as formas de memória, atenção, pensamento, tanto superiores como inferiores, coexistem umas com as outras, são independentes entre si, não têm relação genética funcional ou estrutural.

Pelo exposto, o recém-nascido cego chega a um mundo já existente, no qual há objetos e estruturas cristalizadas ao longo da história, criadas pelas gerações precedentes. A aquisição das características especificamente humanas não ocorreria unicamente por hereditariedade biológica, mas, sim, no decurso da vida, por meio das relações sociais, em um processo dialético. Atentando-se ao desenvolvimento da criança com DV, tem que se analisar as especificidades de sua educação.

A palavra vence a cegueira. Por esta razão, o objetivo central da sua educação não é a compensação orgânica direta. Consiste em incorporar à criança cega, através da linguagem, a experiência social dos videntes, em adaptá-la ao trabalho e à vida social dos videntes, em alcançar algum conhecimento e a compreensão, a compensação das percepções visuais diretas e a experiência do espaço, ausentes nele. Certamente que não se despreza o trabalho de desenvolvimento dos movimentos, da audição e do tato¹¹. (Vygotski, 1997, p. 199, tradução nossa)

É na vida social e coletiva dessa criança, na socialização de sua conduta, que se encontra o suporte para construir as funções internas que dão origem ao processo de desenvolvimento compensatório. Não se pode entender que o destino da pessoa com DV seja diferente do das demais pessoas, por possuir capacidade biológica diferente, pois isso está determinado no desenvolvimento das FPS.

Segundo Caiado (2014), “Toda atividade humana é constituída de significados que são mediados, de um homem para o outro, pela linguagem, que é o sistema simbólico básico de comunicação de todos os grupos humanos. Entre as várias linguagens que representam o real, a palavra é ímpar” (p. 43). Portanto, na análise da linha de desenvolvimento e dos atores que a impactam, ao se recusar a noção de compensação biológica dos sentidos do tato e da audição

¹¹ “La palabra vence a la ceguera. Por ello, el objetivo fundamental en la educación del niño ciego no consiste — como suponía la teoría del vicariato de los sentidos — en desarrollar, reforzar y agudizar al máximo los otros sentidos (el oído, el tacto, etc.), es decir, no reside en la compensación orgánica directa de la vista ausente por los sentidos indemnes. Consiste en incorporar al niño ciego, a través del lenguaje, a la experiencia social de los videntes, en adaptarlo al trabajo y a la vida social de los videntes, en lograr, mediante el conocimiento y la comprensión la compensación de las percepciones visuales directas y de la experiencia del espacio, ausentes en él. También tiene enorme valor la educación física del niño ciego, el desarrollo de sus movimientos, el empleo del oído y del tacto.”

em função da cegueira, coloca-se o processo de compensação social centrado na capacidade da linguagem como forma de superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual.

O desenvolvimento das crianças com DV não está ligado diretamente à capacidade visual, assim como os alunos videntes. A criança com DV não apenas compensaria o que falta, mas poderia supercompensar seus limites a um nível acima da média esperada para a sociedade em que está inserida (Coelho, Barroco, & Sierra, 2011). Sendo assim, uma educação escolar de qualidade, que inclui a Educação Especial, demanda nitidez acerca do que seja promover desenvolvimento, superando concepções naturalizantes, individualizantes e/ou de senso comum.

Para Vygotski (2000), os caminhos colaterais de desenvolvimento cultural projetado especialmente para crianças com DV, com deficiência auditiva, intelectual, surdas e deficientes intelectuais, isto é, a linguagem escrita e oral criada para elas tem uma importância excepcional na história do desenvolvimento cultural delas em dois sentidos. Os caminhos colaterais tornam-se uma experiência espontânea da natureza; eles mostram que o desenvolvimento cultural do comportamento não está necessariamente relacionado a uma ou outra função orgânica.

Essa desnaturalização do desenvolvimento é emblemática no sentido de que reposiciona os tiflopedagogos enquanto mediadores agentes, já que a partir das mediações de signos e instrumentos que ensina, o comportamento elementar (biológico/inato) passa por sistemas psicológicos de transição e se transforma em comportamento sociocultural. Vale lembrar que tal transição não anula o comportamento elementar, mas caracteriza-se pela transição do biológico intervencido ao que foi adquirido culturalmente, ou seja, por meio da superação por incorporação.

Para o tiflopedagogo, o entendimento da intrínseca relação entre a instrução escolar e o desenvolvimento das FPS é um dos passos para que se adentre no cerne da questão da formação inicial e continuada dos professores. Vigotski e demais teóricos da PHC colocam o trabalho docente como fonte de desenvolvimento, em que toda ação ou efeito está relacionado com o processo de evolução da pessoa ou situação em uma determinada condição. O ato de se desenvolver resulta na ação de estar apto para o próximo passo, direção ou etapa superior em relação à etapa em que se encontra na fase atual. Em síntese, é a formação do novo. Aquilo que não existia passa a existir – atividade intrinsecamente necessária e universal para que se desenvolvam, na criança, características humanas não naturais. O ensino promove uma

mudança de direção do desenvolvimento do plano biológico – nosso primeiro equipamento – para o plano cultural.

b) As ampliações das funções psíquicas superiores são formas de adaptação e de desenvolvimento humano

Para a PHC, entende-se que a essência humana não precede a sua existência, mas que o homem se constitui pelo trabalho, pela atividade, pelo que produz e pelo modo como produz, num processo histórico marcado por contradições, que são a base do movimento da realidade. Segundo Vygotski (1997), o processo de desenvolvimento das FPS está condicionado pela unidade dos fatores biológicos e sociais. Esta unidade não se apresenta na forma de uma combinação mecânica e estática dos fatores hereditários e ambientais, mas constitui uma unidade complexa, diferenciada, dinâmica e variável, tanto no que diz respeito às funções psíquicas tomadas separadamente como às diversas etapas do desenvolvimento evolutivo.

Com o desenvolvimento psíquico mediado por instrumentos, os seres humanos podem adaptar-se ativamente a seus ambientes, planejando de maneira diferente suas atividades para o mundo e assumir o controle sobre os próprios processos mentais. Essas mudanças caracterizam não apenas a filogênese comportamental, mas também a ontogênese.

Na ontogênese, são formadas as características propriamente humanas, que passam a marcar os indivíduos como humano-genéricos, como sujeitos culturais, únicos, irrepetíveis. Pode-se dizer que, segundo Vygotski,

o trajeto do desenvolvimento cultural amplia muito as capacidades inatas. As diferenças intelectuais – poucas no comportamento natural e prático – se transformam significativamente quando o ambiente cultural impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas, promovendo a adaptação do homem ao seu ambiente. Pode-se afirmar que o desenvolvimento cultural pode ampliar as diferenças psíquicas naturais. (Vygotski, 2000, p. 315, tradução nossa)¹²

O desenvolvimento das FPS não está aprisionado à idade do sujeito; antes, as ações que convergem para esse objetivo necessitam ter como pressuposto que estes são sujeitos ativos e em formação, e dependem das próprias condições biológicas e, em especial, das condições sócio-históricas.

¹² “el curso del desarrollo cultural amplía en gran medida las posibilidades naturales. Las diferencias en las facultades — insignificantes en el comportamiento natural, práctico —, se transforman, cuando un poderoso auge cultural impulsa el desarrollo de las funciones psíquicas en formas de adaptación profundamente distintas. Cabe decir que el desarrollo cultural puede intensificar la escala de las diferencias que existen en la facultad natural.”

Ao longo dos estudos sobre o processo de constituição do psiquismo humano, Vigotski deparou-se com um problema: como compreender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Vygotski (2000) diverge de propostas que partem do pressuposto da independência existente entre processo de desenvolvimento e processo de aprendizagem. Assinala que, segundo as teorias que revisou, a aprendizagem pode ser concebida de modos diferentes.

Dentre tantas publicações do autor referentes ao desenvolvimento do psiquismo, destaca-se que, ao estudar desenvolvimento e aprendizagem, Vigotskii (2016) fez uma análise, agrupando-a em três categorias fundamentais. A primeira delas é a concepção de que o desenvolvimento seria um processo puramente exterior, paralelo em certa medida ao processo de desenvolvimento da criança. Com isso, contrapõe-se ao construtivismo, teoria que pressupõe que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, conforme explicitamente o reconheceu Jean Piaget (1896-1980).

Deve-se pontuar que Vigotski e Piaget, embora fossem estudiosos do desenvolvimento da inteligência/do intelecto, e tenham sido contemporâneos, não são complementares, pois partem de concepções de homem e de desenvolvimento humano não apenas diferentes, mas de certo modo antagônicas, sobretudo no conceito de evolução, no papel da cultura e do mundo externo etc. (Vigotski, 1993). Todavia, isso não significa que não se possa aprender com os resultados dos estudos de Piaget, apropriando-se criticamente de suas descobertas e proposições, como o fez Vygotski (2000), ao tratar dos problemas do desenvolvimento do psiquismo.

Vigotskii (2016) aponta, ainda, mais outras duas teorias importantes referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança: a segunda categoria, a qual afirma que aprendizagem é desenvolvimento (proposta, entre outros, por William James); e a terceira, que é uma teoria dualista, segundo o autor, pois pressupõe que o processo de desenvolvimento é independente do de aprendizagem e, ao mesmo tempo, afirma que, em determinadas formas de comportamento, os dois processos são coincidentes (tendo Koffka como um de seus representantes).

A concepção proposta por Vigotski é a de que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial. O impacto da cultura sobre o desenvolvimento pode ser notado quando esse autor apresenta a seguinte consideração:

Isso significa que não podemos apenas nos perguntar qual é a idade real de cada criança, qual é a sua idade intelectual, mas também em que nível de desenvolvimento cultural se encontra.

É fácil entender que dois adultos, bem como dois filhos, que têm a mesma idade cronológica ou intelectual, podem pertencer a diferentes tipos de idade cultural. E vice-versa, duas pessoas com idades culturais e iguais podem ser diferentes por causa de sua idade intelectual e real. Há uma circunstância que impediu por um longo tempo – e continua a impedir – o esclarecimento do problema da era cultural: de acordo com o que se acredita, o desenvolvimento cultural nivela muito a aptidão¹³. (Vygotski, 2000, p. 313, tradução nossa)

Ante o exposto, que também pode ser encontrado em outros textos/livros do autor (Vygotski, 2000; Vigotski, 2001), o bom ensino é aquele que promove a aprendizagem, e esta, por sua vez, movimenta o desenvolvimento das FPS. Nota-se quão importante é, para esse autor, a escolarização, ou seja, o papel que ocupa o professor enquanto agente mediador ao ensinar os conteúdos curriculares. Além de estar instrumentalizando o aluno para conhecer o já elaborado pela humanidade e selecionar o que deve e como deve ser ensinado na escola, ele (o aluno) passa a ter recursos para dimensionar e compreender o real, o mundo, a sociedade, os homens que a compõem e nela se constituem como humanos de dados espaços temporais, geográficos e socioeconômicos. A escola não é a única instituição a oportunizar o acesso ao conhecimento da ciência, da filosofia, da arte, da vida; pelo contrário, muitas vezes, ela perde essa função que lhe seria clássica. Todo esse investimento para que o aluno tenha contato com o já criado e se aproprie dele, tornando-o seu, num processo de apropriação, permitirá a ele o processo de objetivação. Por esse duplo processo, a escola pode provocar forte impacto na formação e no desenvolvimento social do psiquismo. O autor parte, pois, da premissa de que a relação do sujeito com o mundo externo auto-organiza sua consciência.

Observou-se que, para Vigotskii (2016), o bom ensino deve se adiantar ao desenvolvimento. Em nosso campo de análise aqui adotado, isso é fundamental, pois impacta de modo notório a educação da pessoa portadora de DV. Portanto,

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 acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vygotsky, 2004, p. 103)

Para a tiflopedagogia, essa concepção é de extrema relevância, visto que retira do aspecto biológico um limite que não é necessariamente importante; assim, são mais pelas

¹³ “Eso significa que no sólo nos podemos preguntar cuál es la edad real de cada niño, cuál es su edad intelectual, sino también en qué nivel de desarrollo cultural se halla. Se comprende fácilmente que tanto dos adultos, como dos niños, que tengan la misma edad cronológica o intelectual, pueden pertenecer a diferentes tipos de edad cultural. Y vice versa, dos personas con edad esculturales e iguales pueden ser diferentes por su edad intelectual y real. Hay una circunstancia que ha impedido durante mucho tiempo — y sigue impidiendo — el esclarecimiento del problema de la edad cultural: según se cree, el desarrollo cultural nivela en gran medida las aptitude.”

relações sociais que se permite uma educação escolar boa ou ruim para o alunado. O seu não desenvolvimento é antes devido à qualidade da educação que lhe é destinada e não somente pelo seu esforço pessoal.

A partir dessa perspectiva, relacionando ao objeto de estudo eleito, as crianças cegas ou com baixa visão necessitam de um programa de intervenção precoce não apenas para a minimização de suas dificuldades, mas principalmente porque a família e a educação infantil precisam de apoio para compreenderem as especificidades de desenvolvimentos e aprendizagens, quando têm, sob sua responsabilidade, alunos ou filhos que não enxergam como as demais crianças. A organização de um trabalho escolar no qual se compense a falta ou a limitação da visão, por meio de rearranjo da educação, desde a infantil e ao longo de toda a vida, é essencial e constitui a base para o desenvolvimento presente e futuro.

No aluno com DV, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio dos outros órgãos sensoriais não afetados ou menos afetados. Estes se constituem em caminhos de desenvolvimento alternativos que assumem o papel fundamental para apreender o mundo e informá-lo (ao aluno) a respeito. Esses caminhos podem ser mais ou menos acessíveis, mais ou menos estimulados no aluno com DV. É importante ressaltar que,

Embora o desenvolvimento incompleto das funções elementares seja muitas vezes uma consequência direta de algum defeito (por exemplo, o desenvolvimento incompleto das habilidades motoras na cegueira, o desenvolvimento incompleto do idioma em mutilação, o desenvolvimento incompleto do pensamento no atraso mental, etc.), o desenvolvimento incompleto de funções superiores na criança anormal aparece, comumente, como um fenômeno secundário, complementar, construído com base em suas características primárias. (Vygotski, 1997, p. 221)

Conforme a nova defectologia proposta por Vygotski (1997), toda limitação pode gerar compensação e, trazendo para nosso objeto de estudo, cabe aos docentes provocarem compensações, oferecendo estratégias e recursos, de modo que o aluno realize a apropriação do real e elabore suas objetivações, o que não poderia alcançar sem um trabalho sistematizado e intencional de mediação para o alcance satisfatório de compensações.

Buscar por um ensino que promova compensações implica revisar muito do que se entende e propaga nas escolas. Por exemplo, não se pode afirmar (como é comum) que a percepção sensorial da criança cega é reduzida em 70%, simplesmente porque as pessoas normovisuais (videntes) recebem 70% de sua percepção do mundo por meio da visão e aquela não o recebe. Por esse entendimento, à pessoa com DV restariam 30% de acesso ao mundo pela percepção sensorial.

Para Vygotski (1997), a cegueira é não apenas a falta da visão (o defeito de um órgão ou de um sistema específico), mas se constitui em uma condição que envolve e provoca uma enorme reorganização de todo o sistema nervoso central e, por conseguinte, de todas as forças do organismo e da personalidade. A pessoa com DV precisa prestar muita atenção ao que ouve, ao que informam os órgãos responsáveis pelo tato, olfato, gustação; aos sentidos sinestésicos e cinestésicos; às informações que vêm do mundo externo e que lhe permitem situar-se. Assim, a perda da visão não reduz sua capacidade para estar no mundo e sobre ele aprender e nele interferir a uma taxa de 30% de sua capacidade. Isso pode e deve ser alterado, seja nas concepções dos professores e das pessoas em geral, seja no próprio desenvolvimento dessa pessoa com DV – que precisa ter alargadas as possibilidades de outros órgãos e funções para compensarem aquilo que a visão não pode oferecer.

Sob tal entendimento do trabalho escolar compensatório, o ensino destinado às pessoas com DV precisa ter como principal objetivo torná-las sujeitos capazes de intervir ou não, consciente e ativamente, na sociedade da qual são partícipes. Para Duarte (2016), o desenvolvimento das FPS depende, em boa medida, das possibilidades que a sociedade oferece ao indivíduo dela partícipe, da existência de sistemas e de instrumentos psicológicos e materiais cada vez mais complexos, mais ricos. Esse autor afirma também que Vigotski faz explicitamente um paralelo entre o processo educativo por meio do qual a criança é levada a se apropriar desses sistemas de instrumentos psicológicos e a história humana – na qual a atividade de trabalho, mediada pela criação e pelo uso de instrumentos, gerou a transformação tanto da realidade externa como a dos próprios seres humanos. Estes complexificaram o psiquismo de tal modo que podem superar a relação visual ou presencial direta das situações. Alcançaram a possibilidade de apreensão e entendimento do real, com suas infinitas situações e fenômenos por meio de signos e de símbolos que os representam, mesmo que não tenham as experiências visuais ou presenciais diretamente com eles (situações e fenômenos). Se isto é possível aos seres humanos em geral, também o é à pessoa com DV. Esta não conta com a memória visual de dada situação, fenômeno ou objeto, mas conta com outros recursos para compor e recompor o pensamento em suas variadas especificidades.

c) A potencialização das funções psíquicas superiores é mediada por símbolos e signos

O que é, para cada um de nós, ensinar bem? A origem do termo ensinar vem do latim *insignare*, que significa “colocar um sinal” (Houaiss, Villar & Franco, 2009). Portanto, a própria palavra ensinar remete a signos ou símbolos, entendidos como um objeto ou uma

imagem subjetiva, que vai além de seu conteúdo imediato, sendo outra coisa que não ela mesma.

Vygotski (2000), com o objetivo de analisar os signos como instrumentos psicológicos, aponta que os conceitos de ferramenta e signo podem ser analisados sob três diferentes aspectos: suas semelhanças, diferenças e relações.

Ao analisar o primeiro aspecto, as semelhanças entre o signo e a ferramenta, Vigotski ressalta que ambos possuem função mediadora na atividade do indivíduo. Ou seja, tanto o signo quanto a ferramenta fazem parte de um conceito mais geral, qual seja: a atividade mediadora. Conforme o autor,

Hegel atribuí a com toda razão um significado mais geral ao conceito de mediação, considerando como a propriedade mais característica da razão. A razão, disse Hegel, é tão astuta como poderosa. A astúcia consiste em geral que a atividade mediadora, ao permitir aos objetos atuarem reciprocamente uns sobre os outros em concordância com sua natureza e se consumirem nesse processo, não toma parte diretamente nele, porém leva a cabo seu próprio objetivo¹⁴. (Vygotski, 2000, p. 93-94, tradução nossa)

Para o entendimento, é importante considerar o próprio símbolo. Na estrutura do símbolo, existem dois componentes principais: signo e simbólico. O primeiro é a imagem objetiva; o segundo diz respeito a um significado profundo. Assim, pode-se promover o desenvolvimento da função simbólica ou semiótica, que é a capacidade de evocar objetos ou situações não presentes, por meio de sinais ou símbolos.

Destarte, Vygotski (2000) postula que o comportamento humano gera “dispositivos artificiais”: os instrumentos psicológicos. Desse modo, os instrumentos psicológicos são ferramentas que auxiliam em tarefas psicológicas e se dirigem ao controle de ações psicológicas; portanto, estão orientados para a subjetividade e dirigem a conduta humana.

Segundo Vygotski (2000), no comportamento do homem, surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, esses dispositivos podem receber, de pleno direito, a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza.

¹⁴ “Hegel atribuí a com toda razón un significado más general al concepto de mediación, considerándolo como la propiedad más característica de la razón. La razón, dice Hegel, es tan astuta como poderosa. La astucia consiste en general en que la actividad mediadora al permitir a los objetos actuar recíprocamente unos sobre otros en concordancia con su naturaleza y consumirse en dicho proceso, no toma parte directa en él, pero lleva a cabo, sin embargo, supropio objetivo.”

Instrumentos como a fala e a linguagem escrita têm suas origens na existência de uma conexão inerente às interações dos indivíduos em pequenos grupos, principalmente nas díades sociais, por exemplo: mãe/filho, aluno/professor etc. Ocorrem em dois planos distintos: em primeiro lugar, em um plano social, e depois em um plano psicológico, como já se apontou. O autor cita como exemplos de instrumentos psicológicos: “a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemônicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.” (Vygotski, 2000, p. 93-94). Portanto, todos esses elementos da cultura são criações humanas; frutos da criatividade dos seres humanos no decorrer da história.

O domínio desses instrumentos dependeria, pois, decisivamente, da ação de mediação de outras pessoas dispostas a transmitirem os conhecimentos, as habilidades e os processos psíquicos necessários à sua utilização. Com isso, no caso da pessoa com DV, abrem-se novas possibilidades de convívio social, outras vias de acesso ao conhecimento, possibilitando sua emancipação e o respeito à sua diferença. A criança com deficiência visual precisa ser percebida como um ser capaz de se desenvolver, de atingir suas capacidades máximas, ainda que em condições bem particulares.

O homem introduz estímulos artificiais, dá sentido ao seu comportamento e cria com a ajuda de signos, através da ação, surgem novas conexões cerebrais. Partindo desta tese, introduzimos como nossa hipótese de pesquisa um novo princípio regulador do comportamento, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas – o princípio do significado – segundo o qual é o homem que forma conexões cerebrais a partir de suas ações, as dirige e através delas, governa seu próprio corpo¹⁵. (Vygotski, 2000, p. 83, tradução nossa)

Essa capacidade permite que a pessoa com DV possa representar as coisas pela transformação de esquemas sensório-motores em esquemas conceituais. Acontece uma aquisição prévia de permanência do objeto (o objeto continua a existir mesmo quando está fora do campo perceptivo). Por meio do uso do Sistema Braille, as pessoas cegas mantêm uma representação mental/pessoal construída a partir de seu ambiente ou da explicação oral.

Importante considerar que a criação dos signos, como meios psicológicos para a resolução de alguma tarefa psicológica estabelecida ao homem (memorizar, comparar, informar, classificar etc.), é comparada por Vigotski com o emprego de ferramentas utilizadas na modificação da natureza.

¹⁵ “El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro. Partiendo de esta tesis, introducimos como supuesto en nuestra investigación un nuevo principio regulador de la conducta, una nueva idea sobre la determinación de las reacciones humanas — el principio de la significación —, según el cual es el hombre quien forma desde fuera conexiones en el cerebro, lo dirige y a través de él, gobierna su propio cuerpo.”

uso funcional das palavras ou outros signos na qualidade de meios para dirigir ativamente a atenção, analisar e destacar os atributos, abstrai-los e sintetizá-los. A formação do conceito ou a aquisição do significado por parte da palavra é o resultado de uma atividade complexa (o manejo da palavra ou signo) na qual entevem e se combinam de um modo especial todas as funções intelectuais básicas. (Vygotski, 2000, p. 132)

Esse processo que o ser humano criou precisa ser formado no alunado com DV, pois o desenvolvimento cultural de qualquer função, incluída a atenção, consiste em que o ser social, no processo de sua vida e atividade, elabore uma série de estímulos e signos artificiais, produzidos pela apropriação da cultura.

Barroco (2007) apontou que as FPS que aparecerão na criança ao longo do seu desenvolvimento não são pré-formadas. Primeiramente, ela irá se apropriando dos conteúdos que permeiam a vida dos homens, bem como de processos presentes no fabrico e no emprego de ferramentas e de criação e uso de objetos etc. Por estar inserida em um dado *modus vivendi*, a criança irá se apropriar desse mundo e, a partir dele, dá-se o desenvolvimento do plano *intrapsíquico*. Esse fato confere à educação escolar, em todas as etapas da vida, imensa responsabilidade.

O signo, conforme esse entendimento, provoca e desestabiliza o desenvolvimento; não é o professor que afeta o sujeito, é o aluno que aprende que se percebe influenciado pelo signo apresentado pelo professor. Mediação implica, portanto, finalidade, intencionalidade; não se pode utilizar o conceito de mediação se o objeto ou o signo interposto não promover mudanças, ou seja, aprendizagem. Ao permitir ao sujeito controlar mais efetivamente os próprios processos psíquicos, desenvolvendo, assim, a capacidade de atuação transformadora, os signos produzem, indiretamente, mudanças na natureza do psiquismo – cada vez tornando-se mais complexo.

Ponto marcante dessa complexidade se dá a partir de um determinado momento do desenvolvimento, quando a fala passa a acompanhar e dirigir a ação, o que representa um importante salto qualitativo no desenvolvimento da criança na direção da tomada de consciência e controle da própria conduta, pois a linguagem, como sistema de signos, promove uma profunda reorganização de todos os processos mentais.

Vygotski aponta que

Deixada isolada, naturalmente, a criança surda-muda nunca aprenderia o idioma nem o cego dominaria a escrita. A educação o ajuda e cria uma técnica cultural, artificial, um sistema

especial de sinais ou símbolos culturais, adaptado para as peculiaridades, as características psicofisiológicas da criança deficiente¹⁶. (Vygotski, 1997, p. 310, tradução nossa)

Portanto, o tiflopedagogo é o grande mediador entre o conhecimento e seu aluno. É de grande importância a palavra, considerada por Vygotski (1993) como o microcosmo da consciência, um instrumento de análise da informação, visto que percorre um caminho até ser internalizada e adquirir a função de analisar e generalizar um objeto; o conceito, por sua vez, é o mediador que permite adquirir o significado da palavra. Nesse sentido, aponta-se que o objetivo da educação da pessoa com DV deve ser seu desenvolvimento multilateral e que o ensino seria totalmente desnecessário, caso fizesse uso apenas daquilo que está maduro, que não fosse fonte de desenvolvimento e do surgimento do novo.

Quando começam a descobrir o uso social dos objetos, as crianças aprendem que alguns deles podem ser usados como ferramentas, ou seja, como meios para realizar determinadas ações. A ferramenta ou instrumento é um “elemento intermediário entre a atividade humana e o objeto externo e orienta-se no sentido de provocar determinadas mudanças no próprio objeto” (Vygotski, 2004, p. 97). O seu uso é uma conquista decisiva para o desenvolvimento das FPS. O uso de ferramentas ou de instrumentos técnicos se faz acompanhar, necessariamente, do uso de instrumentos psicológicos, ou seja, de signos que permitem ao homem dominar o próprio processo de comportamento.

Assim sendo, é emblemático que o professor do AEE promova o ensino através de ações mediatizadas por instrumentos da cultura, sejam eles instrumentos do cotidiano ou de esferas não cotidianas da vida social. Alunos cegos ou com baixa visão precisam encontrar maneiras diferentes de fazer as coisas. Exemplo disso é a aprendizagem da matemática com o uso do soroban, um instrumento utilizado para trabalhar cálculos e operações matemáticas; e do cubo mágico em Braille, utilizado para desenvolver o raciocínio.

Figura 4 – Cubo mágico em Braille



¹⁶ “Dejado a sí mismo y a su desarrollo natural, el niño sordo mudo jamás aprendería el lenguaje ni el ciego tampoco dominaría la escritura. Acude en su ayuda la educación y crea una técnica cultural, artificial, un sistema especial de signos o símbolos culturales, adoptados a las peculiaridades de la organización psicofisiológicas del niño deficiente.”

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/255579347573015141/>

Alguns exemplos de ferramentas que podem ser utilizadas no ensino, na aprendizagem do aluno cego são os recursos táteis, como maquetes e figuras em alto relevo. A tiflopedagogia se torna importante a partir do momento em que o ensino é sistematizado, proporcionando à criança cega instrumentos escolares para que possa aprender a ler, escrever, obter domínio de cálculos, entre outras habilidades; assim, poderá expandir, significativamente, suas capacidades.

Figura 5 – Mapa em relevo



Fonte: Recuperado de [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Am%C3%A9rica_del_Norte_\(adaptado\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Am%C3%A9rica_del_Norte_(adaptado).jpg)

Vigotski opõe-se radicalmente a qualquer tipo de abordagem em que a transmissão social seja secundarizada na análise do psiquismo humano. O conceito de atividade mediadora não abrange somente o uso de ferramentas e de signos, já que a mediação não significa uma ponte, um elo; mediação é algo que se interpõe na relação sujeito-objeto, ocasionando transformação ou exigindo transformação do sujeito. Esse é o fundamento da crítica de Newton Duarte (2000): “aprender a aprender”, um dos quatro pilares propostos pela Unesco para a educação do século XXI.

O desenvolvimento tecnológico veio proporcionar benefícios visivelmente percebidos por todas as pessoas, em especial para a pessoa com DV, permitindo a tecnologia assistiva. Esta diz respeito, segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), a uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social¹⁷. O CAT (2007) melhorou consideravelmente a vida desse público, dando-lhe condições no que se refere à comunicação

¹⁷ A aprovação da terminologia “tecnologia assistiva” pelo CAT está em sua Ata da Reunião V (Comitê de Ajudas Técnicas [CAT], 2007).

e à mobilidade, tornando-o autônomo. O software DOSVOX foi o primeiro leitor de tela desenvolvido no Brasil e um dos mais utilizados pelas pessoas cegas ou com baixa visão.

Atualmente, o uso de recursos pedagógicos adaptados para a pessoa com DV é amplo. As funcionalidades de quaisquer sistemas operacionais propostos e desenvolvidos devem atender, minimamente, as possibilidades de interação (usuário-aplicativo) por meio dos sistemas tátil e auditivo para o usuário cego e, além destes dois, por meio do sistema visual para o usuário com visão reduzida em função do resíduo visual existente e utilizado. Nessas interações do sistema com os usuários (cego ou com visão reduzida), a acessibilidade se faz predominantemente pelo teclado, pelo retorno sonoro, pela ampliação de caracteres e pelos contrastes de cores formados entre a fonte e o fundo da tela.

Para as pessoas com deficiência, a informática tem viabilizado uma nova perspectiva de ascensão acadêmica e profissional. Na formação da pessoa com DV, essa tecnologia tem sido um valioso instrumento de acesso ao conhecimento. Dados do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE/Unioeste (Silva et al., 2006) – têm confirmado que o uso de recursos da informática pode promover o efetivo acesso à educação; nessa análise, mais precisamente, ao ensino superior.

Para Valente (2008), o computador como recurso mediador é usado para complementar certas funções dos sentidos, facilitando o processo de acesso ou de fornecimento da informação. Isso é especialmente interessante quando o computador é usado por indivíduos deficientes. Os dispositivos para receber ou emitir um signo para o computador podem ser os mais variados: desde um simples interruptor até um leitor óptico ou de relevo, ou ainda um sintetizador de voz. A combinação desses dispositivos tem permitido que a escrita convencional seja convertida em Braille ou em linguagem verbal, ou que uma mensagem falada seja impressa em Braille. “As possibilidades são inúmeras e o limite está praticamente na nossa capacidade de imaginação e criatividade” (Valente, 2008, p. 11). As possibilidades de uso do computador como ferramenta educacional estão crescendo e os limites dessa expansão são desconhecidos, cada dia surgem novas maneiras de usá-lo como um recurso para enriquecer e favorecer o processo de humanização da pessoa cega ou com baixa visão.

Não é necessário que um objeto esteja na nossa presença física para se reconhecer ou destacar suas propriedades ou qualidades; a linguagem assegura a internalização desse objeto material em suas características mais abstratas, possibilitando ao homem a generalização e a abstração da realidade. A fala proporciona um salto qualitativo na humanização, “já que o emprego das ferramentas e dos signos não esgota a atividade da razão” (Vygotski, 2000, p.

94). Quando se pensa que o uso dos sentidos permite que um organismo construa um conhecimento extraordinariamente complexo sobre o mundo sensorial, é preciso cuidado. Esta forma de pensar é absolutamente limitada. O mundo é conhecido pela linguagem, a ferramenta psicológica mais importante, que provoca mudanças qualitativas no pensamento e, com isso, promove o desenvolvimento das FPS.

Figura 6 – Bengala branca eletrônica



Fonte: Recuperado de <http://www.fondation-visio.org>

Por fim, qualquer proposta de uso da tecnologia desenvolvida e voltada à educação de pessoas com DV que não considere o contexto social em que as relações de produção se dão representará um anacronismo histórico. Por isso, na seção anterior, se buscou explicar as razões pelas quais as políticas públicas implantadas pelo Estado, por intermédio de programas voltados à inclusão de pessoas com DV, não vêm atendendo, de forma efetiva, a educação dos nossos alunos.

d) O aprimoramento das funções psíquicas superiores ocorre de forma consciente e voluntária

Vigotski compartilhava do entusiasmo difundido entre a intelectualidade esquerdista russa na década de 1920 em relação ao fato de que a sociedade soviética havia lançado um experimento social sem precedentes. Para Barroco (2007), a revolução socialista abriu o caminho para o estabelecimento de condições sociais que permitissem aos indivíduos se desenvolverem. Nesse contexto, Vigotski caracteriza as FPS como conscientes e voluntárias em várias de suas obras (Vygotski, 1997, 2000).

Assim, o homem submete a natureza ao seu interesse, utilizando a capacidade de antecipar no pensamento suas ações, para satisfazer suas necessidades, tendo em vista os objetivos estabelecidos e levando em consideração o grau de desenvolvimento das forças

produtivas em cada momento histórico. Todo trabalho, inclusive o docente, é, portanto, uma “atividade orientada a um fim” (Marx, 1983, p. 202). Tanto consciente quanto voluntário por se constituir em uma atividade humana, portanto histórica, o desenvolvimento das FPS apresenta variações em sua natureza e forma de desenvolvimento, de acordo com cada época, região e cultura.

Quando o aluno com DV toma consciência das próprias ações e suas consequências em relação aos seus estados internos, revelam-se os seus próprios motivos e, no mesmo movimento, os sentidos. Nesse processo, poderão ser criados e mobilizados novos motivos, necessidades e interesses e, conseqüentemente, novos sentidos às aprendizagens dos estudantes, conduzindo, assim, o seu desenvolvimento psíquico para um novo patamar.

Ante este cenário, um dos desafios colossais presentes na educação escolar contemporânea, conforme aponta Duarte (2004), é o de fazer justamente a aprendizagem de conteúdos escolares ter sentido para os alunos. A pedagogia histórico-crítica, ao levar em conta os determinantes sociais na educação, defende que,

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. (Saviani, 2000, p. 107).

Para Saviani, a verdadeira aprendizagem ocorre quando o aluno se vê envolvido pela situação. Aproximar o ensino da realidade gera motivação.

É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado, pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber. (Saviani, 2012a, p. 80)

Ao aprofundar alguns pontos de vista relativos à educação sob a luz do referencial marxista, o autor propõe que se deva considerar o aluno real, e isso implica aprender como vive e reproduz a sua existência.

Para Vigotski, a atividade humana é condicionada por necessidades ou motivos que almejam determinados objetivos. Mesmo que, em algumas situações, o motivo esteja inconsciente, o objeto e o objetivo da atividade são sempre conscientes. Esta circunstância distingue o objetivo de uma ação dos seus meios e das operações pelas quais é atingido.

este processo não aparece como uma simples assimilação de formas “externas” de comportamento, mas como o domínio de seus próprios processos e formas de comportamento.... no estágio superior de desenvolvimento, o homem passa a dominar seu próprio comportamento, subordinando suas próprias reações. O mesmo subordinar as ações de forças externas, subordinando também processa seu próprio comportamento com base nas leis naturais de tal comportamento. (Vygotski, 2000, p. 159).

Para a PHC, é pela apropriação da cultura que os indivíduos vão formando seu psiquismo e construindo, portanto, a imagem subjetiva da realidade objetiva. Os aspectos biológicos subordinam-se aos sócio-históricos no que tange ao desenvolvimento humano.

Nas concepções da Pedagogia Histórico-Crítica e da PHC, não é possível se pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, mas, sim, como aquele que ensina, entendendo o ato de ensinar como a intervenção intencional e consciente do educador.

Um exemplo de ato consciente é o caráter seletivo da atenção, a qual possibilita organizar a quantidade de informação recebida, tornando possível uma atividade consciente. Prestar atenção, essencialmente, significa inibir distrações, de forma flexível e de acordo com as necessidades de cada instante; trata-se de uma ação consciente, fortemente estimulada pelo professor.

Nos ateremos brevemente em um fenômeno muito complexo, chamado à dedicação, que é incompreensível a partir da análise subjetiva. Como surge? De onde vem a atenção voluntária? Em nossa opinião, o esforço é devido a uma atividade complexa, que qualifica como domínio suplementar de cuidado. Tal esforço, naturalmente, não existe onde o mecanismo de espírito atenção começa a funcionar automaticamente. Há na experiência de complementar os processos de esforço, conflitos e lutas e tentativas para orientar os processos de atendimento em outro sentido, e seria um milagre que tudo isso aconteceu sem forças ou desgaste, sem um trabalho interno¹⁸. (Vygotski, 2000, p. 223, tradução nossa)

Portanto, não cabe pensar somente em termos de amadurecimento da atenção, tampouco delimitar esta ou aquela idade como o período exato em que tal maturação deve ocorrer. Para Vygotski (2000), a atenção consciente, a prática de cultivar a consciência focada no momento presente, é, ao mesmo tempo, um hábito diário e um processo de toda uma vida que exige esforço.

¹⁸ “Nos detendremos muy brevemente en un fenómeno muy complejo, denominado vivencia del esfuerzo, que resulta incomprendible desde el análisis subjetivo. ¿Cómo aparece, desde dónde llega a la atención voluntaria? A nuestro entender, el esfuerzo se debe a una actividad suplementaria compleja que calificamos como dominio de la atención. Tal esfuerzo, naturalmente, no existe donde el mecanismo de la atención comienza a funcionar automática mente. Hay en la vivencia del esfuerzo procesos suplementarios, conflictos y luchas e intentos de orientar los procesos de la atención en otro sentido, y sería un milagro que todo ello sucediera sin desgaste de fuerzas, sin un serio trabajo interno del sujeto, de un trabajo que puede medirse por la resistencia que encuentra la atención voluntaria.”

O desenvolvimento da atenção na criança (com e sem deficiência), desde os primeiros dias de vida, é determinado por dois tipos de estímulos: os objetos e as ações. No início, os objetos e os movimentos atraem a atenção da criança em virtude de suas propriedades intrínsecas. Porém, à medida que ela vai se apropriando da linguagem, começa a dominar a sua atenção em respeito às solicitações de outras pessoas e a partir de seus interesses pessoais.

Segundo Martins (2013), a necessidade e o motivo para aprender um determinado conteúdo não existem *a priori* no aluno, são criados no decorrer da atividade. Portanto, o percurso do ensino, sob o domínio do professor, “atende ao percurso do particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síntese à síntese, do cotidiano para o não cotidiano. Também do ponto de partida, a prática social do professor o coloca na condição de quem ensina” (Martins, 2013, p. 229). Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima”, a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”, para que o aluno entenda a necessidade do conhecimento.

Leontiev assevera que um traço distintivo entre o homem e os outros animais é a sua capacidade de planejar e atingir objetivos conscientemente. Acredita que as atividades são formas de o homem se relacionar com o mundo, traçando e perseguindo objetivos, de forma intencional, por meio de ações planejadas.

Como sabemos uma lesão nos sistemas sensoriais principais – visão e audição – não destrói a consciência. Até mesmo surdo-mudo e cego, crianças que dominaram as operações especificamente humanas de atividade e linguagem objetivas (o que só pode ser feito através de ensino especial, naturalmente), adquirem uma consciência *normal*, diferente da consciência normal de pessoas que podem ver e ouvir, somente em sua textura sensorial, que é extremamente pobre. É uma questão diferente quando, por uma razão ou outra, esta “hominização” da atividade e relações não ocorre. Neste caso, apesar do fato de que a esfera sensorio-motora possa estar inteiramente intacta, a consciência não surge. (Leontiev, 1980, p. 12)

Para Leontiev, a atividade é a forma de transações mútuas entre o sujeito e o objeto; com ela, pode-se subjetivar o objeto pela internalização e objetivar o subjetivo como a aprendizagem, já que o veículo do significado é a linguagem, por exemplo.

[...]Sinto que devo tocar em um problema que algumas vezes é chamado de “psicologia da vida”, a psicologia da experiência, que mais uma vez é discutida na literatura. A partir do que foi dito, segue que, embora uma psicologia científica nunca deva perder de vista o mundo interior do homem, o estudo deste mundo interior não pode estar divorciado de um estudo de sua atividade e não pode constituir qualquer tendência especial da investigação psicológica científica. O que chamamos experiências são os fenômenos que surgem na superfície do sistema de consciência e constituem a forma na qual a consciência está imediatamente aparente para o sujeito. Por essa razão, as experiências de interesse ou tédio, atração ou dores de consciência, não revelam por si mesmos suas naturezas para o sujeito. Embora elas pareçam ser forças internas estimulando sua atividade, suas funções reais são somente para

guiar o sujeito em direção a suas fontes verdadeiras, para indicar o significado pessoal dos eventos que ocorrem em sua vida, para compeli-lo a parar por um momento, por assim dizer, o fluxo de sua atividade e examinar os valores essenciais que se formaram em sua mente, para assim encontrar si mesmo neles, ou, talvez, revisá-los. (Leontiev, 1980, p.20)

A deficiência em si mesma não causa atraso ou uma limitação desse desenvolvimento compensatório dinâmico, já que a cegueira ou a surdez como fatos psicológicos não existem para o próprio cego e surdo.

[...] existe não tanto a cegueira como um fato diretamente biológico, quanto às consequências sociais deste fato, as quais há que se levar em conta. Quando temos diante de nós um cego, como objeto da educação, temos que ver não tanto com a cegueira por si mesma, como com os conflitos que se tornam presentes a criança cega ao entrar na vida, quando tem lugar a substituição dos sistemas que determinam todas as funções da conduta social da criança. E por isso me parece que, do ponto de vista pedagógico, a educação da criança se limita a retificar totalmente estes desajustes sociais. A tarefa da educação consiste em incorporar na criança a vida e criar a compensação do seu defeito físico. A tarefa se reduz a que a alteração do laço social com a vida seja feito por alguma outra via (Vygotski, 1997, p. 43-44).

Por conseguinte, é imperativo que se busquem estratégias diferenciadas para o trabalho com estudantes cegos, viabilizando a imaginação, a criatividade e a ampliação de experiências pelos outros canais de percepção e expressão (tátil, auditivo, olfativo, gustativo, cinestésico e vestibular), além da reflexão, manipulação e exploração dos objetos de conhecimento. Por exemplo: a criança cega tem um comportamento típico até os seis meses de vida: ela mantém as mãos fortemente fechadas na altura do ombro, numa postura neonatal. Essa posição dificulta a criança a interagir com as pessoas e a encontrar os objetos. Sabe-se que é o estímulo que leva ao uso coordenado das mãos; faltando estimulação, a reciprocidade de movimentos entre elas pode ser impedida ou retardada.

Essa teorização permite pensar que existe lugar, sim, para uma nova tentativa de construir uma sociedade de liberdade e de igualdade, em que os seres humanos terão a chance de desenvolver toda a sua capacidade, inclusive as suas capacidades psíquicas. Para tanto, é essencial que o trabalho pedagógico deva ser planejado. E o bom professor, a partir dos conteúdos que serão trabalhados, planeja também as formas mais adequadas para atingir esse objetivo, pois o desenvolvimento psíquico demanda ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade. Como explica Saviani (2008),

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p. 13).

Acender o desenvolvimento das FPS nos alunos, com atitudes conscientes e voluntárias, requer dos docentes o conhecimento empírico, o saber científico, a clareza de objetivos, de conteúdos e de encaminhamentos metodológicos adequados. Exige, portanto, ter clareza do porquê propor determinada atividade, ou seja, avaliar qual a importância e qual a contribuição de cada atividade realizada durante a aula.

Precisa-se, também, de um Estado compromissado em promover mudanças sociais; no entanto, o que se presencia, nesse século XXI, é que ele atua como agente de manutenção do sistema burguês, minimizando os conflitos e as tensões causadas pelas desigualdades provocadas pelo modo de produção capitalista, como forma de evitar que esse sistema entre em colapso. Busca-se que os “diferentes” tenham, ainda que de forma precária, acesso aos serviços e bens, como a Educação Especial, por exemplo, pois o contingente de desfavorecidos não deve ser muito elevado para evitar tensões que possam colocar em risco o modo de produção. Percebe-se que o Estado se apresenta como mediador de tensões a fim de manter a atual estrutura social.

e) O desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem sua origem nas interações sociais

Conforme já exposto, não é possível separar o desenvolvimento do psiquismo das condições objetivas de existência. O conjunto das relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social.

na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (Marx, 1983, p. 28)

Isso é evidenciado quando se lembra de que a visão de mundo de um artesão da Idade Média era completamente distinta da de um operário brasileiro hoje. Enquanto o artesão só alcançava uma compreensão que ia até o limite do pequeno território e a experiência de vida que tinha em sua aldeia, o operário hoje (mesmo o mais despolitizado) tem mais condições de sentir-se parte de uma classe que enfrenta outra, a burguesia. Quanto mais o operário produz

mercadoria, mais se transforma a si mesmo em mercadoria. Essa lógica se apresenta para pessoas com e sem deficiência.

Para a pedagogia histórico-crítica, o aluno é tido como indivíduo empírico, ou seja, como sujeito singular, que se distingue dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia. No entanto, a pedagogia moderna/tradicional elimina a história e naturaliza as relações sociais, pois entende que os educandos podem se desenvolver simplesmente por suas disposições internas, por suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético (Saviani, 2011; Duarte, 2004; Barroco, 2007).

Na mesma linha de pensamento, para a PHC, a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das FPS é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar esses fatos como fatos do desenvolvimento histórico, “porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda” (Vygotski, 2000, p. 12).

O processo de interiorização permite a reconstrução de uma atividade psicológica externa por meio de operações com signos; é sempre feito em contextos interativos com outros humanos e, para Vigotski, é o salto qualitativo entre a organização do comportamento animal e as formas de atividade culturalmente mediadas pelo homem.

Imaginemos agora o quanto todo o desenvolvimento do pensamento da criança muda de dependência do funcionamento dos seus sentidos: quando a criança olha para dois objetos, a conexão de um objeto com o outro é formada e a criança passa da forma natural ao pensamento cultural, elaborada pela humanidade durante o processo de relações sociais. Isso acontece quando a criança passa para o pensamento com a ajuda do idioma, quando começa a falar ... quando ele passa para a atividade linguística que não é senão um sistema de elementos subitamente diferenciados, um sistema de combinações dos resultados da experiência vivida¹⁹. (Vygotski, 2000, p. 274, tradução nossa).

Portanto, as pessoas aprendem a ser aquilo que a sociedade espera delas e desenvolvem-se por meio da interiorização das suas normas, regras, valores, crenças, saberes,

¹⁹ “Imaginémonos ahora hasta qué punto cambia todo el desarrollo del pensamiento del niño en dependencia del funcionamiento del aparato sensorial: cuando el niño dirige la vista hacia dos objetos se produce el cierre, se forma la conexión de un objeto con otro y el niño pasa de la forma natural del pensamiento cultural, elaborada por la humanidad durante el proceso de relaciones sociales. Esto ocurre cuando el niño pasa al pensamiento con ayuda del lenguaje, cuando empieza a hablar, cuando su pensamiento deja de ser tan sólo un movimiento de estimulación de un residuo a otro, cuando pasa a la actividad lingüística que no es otra cosa que un sistema de elementos muy sutilmente diferenciados, un sistema de combinaciones de los resultados de la experiencia pasada.”

modos de pensar e tantas outras coisas que fazem parte da herança cultural de uma sociedade específica e de seus diferentes grupos.

Vygotski argumenta que toda atividade mediada, ou seja, qualquer FPS tem sua origem nas interações com outros humanos. Essa visão das origens sociais enfoca a atenção sobre o papel que os adultos desempenham na interação com as crianças durante a infância, as ações específicas que realizam e as formas especiais de interação que estabelecem, por meio das quais eles podem construir, primeiramente no plano intersubjetivo, onde as funções psicológicas são auxiliadas por eles, até que possam gradualmente dominá-las de forma autônoma, voluntária e consciente, no plano intrassubjetivo.

Como resultado de certo defeito, uma série de peculiaridades aparece na criança que impedem o desenvolvimento normal da comunicação coletiva, a colaboração e a interação dessa criança com as pessoas ao seu redor. A separação da comunidade ou a dificuldade do desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto de funções psíquicas superiores que, quando o curso das coisas é normal, surgem diretamente em relação ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança²⁰. (Vygotski, 1997, p. 223, tradução nossa)

Os caminhos pedagógicos da Educação Especial se fundamentam, portanto, na diferença, na singularidade de cada um e nas possibilidades que o caráter multiplicativo e transformador da diferença confere – seja para melhor ou para pior. As situações de deficiência que todos experimentam dependem do meio em que vivem. Muda-se para mais ou para menos, conforme o meio solicita, desafia ou limita, espontânea ou naturalmente.

Destarte, se deve pensar a escola como parte de um todo, composto por indivíduos e manifestações culturais diversas que convivem em um modelo econômico e social que promove desigualdades sociais. Já uma posição de culpabilização dos indivíduos é consequência da lógica que conduz a elaboração dos diagnósticos. Essa lógica assume como viés correto a afirmação de que o desenvolvimento é conduzido por questões de ordem biológica.

É emblemática a importância do *background* familiar e socioeconômico do aluno, das suas habilidades não cognitivas – atitude, perseverança, comprometimento –, assim como dos recursos tanto físicos e tecnológicos como humanos que as escolas oferecem para o bom desempenho dos alunos. No entanto, a PHC apoia-se na concepção de um sujeito interativo

²⁰ “a raíz de un determinado defecto, aparece en el niño una serie de particularidades que obstaculizan el normal desarrollo de la comunicación colectiva, de la colaboración e interacción de ese niño con las personas que lo rodean. El apartamiento de la colectividad o la dificultad del desarrollo social, a su vez, determina el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores, las cuales, cuando es normal el curso de las cosas, surgen directamente en relación con el desarrollo de la actividad colectiva del niño.”

que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro. O conhecimento tem gênese nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado, preponderantemente, por condições culturais, sociais e históricas.

Estudantes com DV possuem todas as condições para um desempenho escolar comparado ao dos videntes, já que a sua capacidade de aprendizado pode ser semelhante à dos estudantes normovisuais. Portanto, tem-se advogado que os conteúdos a serem veiculados pela educação escolar especial sejam, a rigor, os conteúdos clássicos, científicos, levando em conta as especificidades da Educação Especial. Com isso é possível concordar; contudo, entende-se que o trabalho pedagógico destinado à pessoa cega ou com baixa visão tem demandas próprias, atinentes ao modo de aprender de seus destinatários, mas isso não significa privá-los dos conhecimentos científicos, historicamente sistematizados.

A formação de conceitos expressa as máximas potencialidades do desenvolvimento do psiquismo e possibilita a complexificação dos demais processos funcionais, uma vez que as funções psíquicas operam em unidade a partir das relações:

Por conseguinte, no âmbito das relações entre os pares, isto é, entre os alunos, mesmo o trato com conceitos ocorrerá de modo espontâneo e subjugado à ação em pauta. Levando-se em conta as peculiaridades do percurso da formação de conceitos espontâneos e científicos e, lembrando que os primeiros tendem, inclusive, à simplificação do fenômeno, o mais provável é que tais parcerias pouco ou nada operem na efetiva formação de conceitos científicos (Martins, 2013, p. 288).

Proporcionar ao estudante cego ou com baixa visão, em sala de aula, a ajuda de um agente de apoio educacional sem formação pedagógica ou dos “colegas que terminam primeiro”, incontestavelmente, não é a melhor forma de fazer com que ocorra a formação dos conceitos científicos. Muitas vezes, entende-se, equivocadamente, que a área de desenvolvimento iminente dispensa a mediação do professor. Portanto, a objeção de Martins (2013) diz respeito “ao risco de se tomar com igual importância a participação do ‘par professor’ e de outros pares, diluindo o papel do primeiro na condução da aprendizagem” (p. 288).

Para a psicologia vigotskiana, as anomalias do desenvolvimento cultural da criança cega consistem no fato de que “essa criança se detém ou demora durante um prazo mais prolongado que a criança normal em um dos estágios do desenvolvimento cultural” (Vygotski, 1997, p. 347).

Diante desses pressupostos, o autor remete a duas compreensões:

O domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem, implica também a transformação de sua própria natureza.... A aplicação de ferramentas modifica a atividade natural dos organismos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas²¹. (Vygotski, 2000, p. 93-94, tradução nossa)

Tem-se a capacidade de pensar em objetos ausentes, imaginar fatos nunca vividos, estabelecer relações entre fatos e eventos, planejar ações a serem efetivadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerado superior porque se diferencia de mecanismos mais elementares, de origem biológica, presentes no ser humano e também nos animais, tais como ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações simples entre eventos. Ao ler um texto em Braille, a criança faz a conversão do campo perceptual, ou seja, do tato em campo simbólico/linguagem. Para Vygotski (1997), a leitura pelo Sistema Braille não se diferencia psicologicamente da leitura normal, visual, sendo que ele e a datilologia são meios poderosíssimos para superar o primitivismo da psique.

Devido a essa mediação, o aluno começa a dominar os processos de comportamento em si, ou seja, o domínio dos processos que eram anteriormente naturais. É o homem que muda sua estrutura natural e a submete para alimentar os processos do próprio comportamento com a ajuda de signos. Sabe-se perfeitamente que qualquer mediação só é possível se as leis naturais da ligação, que é o tema do desenvolvimento cultural, são usadas. Exemplo disso é a operação da memória mnemônica, ou seja, a relação entre o estímulo e o sinal.

No início da infância, explorar o ambiente é uma das maneiras mais poderosas que a criança cega tem à disposição para aprender. Ela se diverte ao ouvir os sons das teclas de um piano e, ao pressioná-las, observa o efeito; aperta e morde para examinar a textura de um patinho de borracha e assim por diante. Essa lista de atividades, entretanto, pode dar a impressão de que, para adquirir saberes, basta o contato direto com o objeto de conhecimento.

Estamos acostumados com o homem a ler com os olhos e a falar com a boca. Somente o grande experimento cultural mostra que você pode ler com os dedos e falar com suas mãos e revelar todo o convencionalismo e as mudanças das formas culturais de comportamento. A forma como uma criança é ensinada proporciona psicologicamente o mais admirável: ensinar à criança surda e cega a língua e a escrita²². (Vygotski, 2000, p. 311-312, tradução nossa)

²¹ “El dominio de la naturaleza y el dominio de la conducta están recíprocamente relacionados, como la transformación de la naturaleza por el hombre implica también la transformación de su propia naturaleza.... la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplía infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas.”

²² “Estamos acostumbrados a que el hombre lea con los ojos y hable con la boca. Tan sólo lo el gran experimento cultural demuestra que se puede leer con los dedos y hablar con las manos y revela todo el convencionalismo y movilidad de las formas culturales del comportamiento. Esas formas de educación consiguen superar psicológicamente lo más importante: enseñar al niño sordo mudo y ciego e lenguaje y la escritura.”

O período da educação infantil deve reservar, para essa criança, uma participação efetiva no processo de seu aprendizado, já que a criança cega só aprende quando experimenta, quando atua sobre as coisas. Agindo, ela percebe, toma consciência. Nesse processo, poderão ser criados e mobilizados novos motivos. Mobilização que está intimamente ligada ao interesse. É de suma importância despertar na criança o desejo da procura, a escolha do brinquedo, o sentido na aprendizagem.

As pessoas com deficiência, mesmo tendo grandes especificidades em seus desenvolvimentos, podem e devem passar pela escola, pelo professor, e o que este lhes ensina deve projetá-las a outro patamar de desenvolvimento, deve transformá-las, metamorfoseá-las, deve contribuir para que passem de crisálidas a borboletas (Vygotsky & Luria, 1996).

O desenvolvimento incompleto das FPS está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança com deficiência. A sua exclusão social, a falta de “nutrição ambiental” promove complicações adicionais significativas. Portanto, os conteúdos veiculados pela Educação Especial devem identificar-se com os conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social humana, com os produtos do trabalho intelectual de decodificação da realidade concreta. O que significa dizer: à educação escolar cabe disponibilizar os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas filosóficas, artísticas e científicas já elaboradas, convertendo-as em conteúdos escolares.

f) As funções psíquicas superiores são internalizadas durante o desenvolvimento, sendo o desenvolvimento dinâmico

A sociedade contemporânea, consubstanciada numa dinâmica complexa e contraditória, possui uma organização, a qual representa um conjunto de mediações e relações fundamentadas no trabalho. Sob o capitalismo, a relação homem/meio apresenta-se como contradição capital-trabalho, pois se for pensado do ponto de vista abstrato, os homens se relacionam com a natureza para transformá-la em produtos.

Para a pedagogia histórico-crítica, a alteração fundamental da sociedade capitalista somente se daria pela transformação dos seus fundamentos; contudo, a educação pode colaborar, visando à transformação da sociedade capitalista. Além disso, essa teoria considera a história; logo, para existir um novo referencial teórico-metodológico, não se poderia partir do marco zero, mas partir de pontos relevantes das teorias que o antecederam. Como pontua Saviani,

A pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência²³. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes. (Saviani, 2007, p. 66)

Não existe autonomia na relação educação e sociedade, e sim o contrário. Saviani (1994) considera, em suas análises, que há determinação de uma sobre a outra, já que, para o autor, o determinado também reage sobre o determinante.

Vygotski (2000) afirmou que, durante o processo de desenvolvimento histórico, as funções psicofisiológicas elementares são pouco modificadas, enquanto as funções superiores (pensamento verbal, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária etc.) sofrem profundas mudanças de todos os pontos de vista. Até quando o autor estudou (década de 1930) parecia que existiam apenas dois passos no desenvolvimento das FPS – estímulo-reposta. O pensamento baseado na atividade sensorial passa a ser mediado por sinais. Vygotski (2000) deixou claro que todo o processo é muito mais complexo.

No entanto, a estrutura de operações psicológicas culturais não permanece inalterada. Esse seria o ponto mais importante de tudo o que se sabia sobre o desenvolvimento cultural da criança, segundo o psicólogo soviético. Para ele,

o processo de desenvolvimento de funções psíquicas superiores como um processo de dominar o próprio comportamento. No caso que estamos analisando, esse processo não se manifesta como uma simples assimilação das formas “externas” de comportamento, mas como domínio dos processos e formas de comportamento. No estágio superior de seu desenvolvimento, o homem passa a dominar seu próprio comportamento, subordina a seu poder suas próprias reações. Assim como subordina as ações das forças externas, também subordina os processos de seu próprio comportamento com base nas leis naturais desse comportamento²⁴. (Vygotski, 2000, p. 361, tradução nossa)

Um novo comportamento não fica simplesmente fixo como certo hábito externo. Tem a sua história interna. Está incluído no processo geral de desenvolvimento de um comportamento da criança. Para Vygotski (2000), esse desenvolvimento é certamente de tipo

²³ Buscando a substituição da visão igualitária da “pedagogia da essência”, a burguesia vai propor a pedagogia da existência”, segundo a qual “os homens não são essencialmente iguais: os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar a diferença dos homens., há aqueles que tem mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo. (Saviani, 2007)

²⁴ “el proceso del desarrollo de las funciones psíquicas superiores como un proceso de dominio de la conducta propia. En el caso que estamos analizando, dicho proceso no se manifiesta como una simple asimilación de las formas ‘externas’ del comportamiento, sino como el dominio de los propios procesos y formas de conducta.... en la etapa superior de su desarrollo, el hombre llega a dominar su propia conducta, subordina a su poder las propias reacciones. Lo mismo que subordina las acciones de las fuerzas externas, subordina también los procesos de su propia conducta a base de las leyes naturales de tal comportamiento”.

especial, é radicalmente diferente do desenvolvimento orgânico e tem as próprias leis definidas.

A PHC compreende, pois, a aprendizagem como um processo dialético, no qual o aprendiz é um ser ativo, real, concreto, histórico, em permanente transformação, havendo diálogo e interação com tudo o que o cerca; assim, os docentes desempenham um papel fundamental nessa formação.

A crescente complexidade do comportamento da criança se reflete nos diferentes meios que ela usa para completar novas tarefas e na correspondente reconstrução de seus processos psicológicos. O pensamento científico vigotskiano, quando se trata do desenvolvimento do psiquismo humano, considera a revolução e a evolução como duas formas de desenvolvimento mutuamente relacionadas, em que uma pressupõe a outra.

O que urge maior discussão, considerando essas teorizações, é que a relação entre a educação da criança cega e as tecnologias seja, de fato, aplicada na Educação Especial de forma eficiente, que ela vá além da teoria e que possua um peso maior em face das necessidades da sociedade atual.

Segundo Tureck (2003), os recursos tecnológicos da informática têm proporcionado às pessoas com deficiência respeito e dignidade, ampliando também as suas possibilidades de autonomia no âmbito da educação e do trabalho. Essas condições vêm rompendo com o estigma de incapazes que, ao longo da história, tem sido atribuído às pessoas com deficiência visual. Dignidade que está relacionada aos direitos, aos deveres, à política, entre outros aspectos que envolvem a vida dos cidadãos, sendo resultado das políticas públicas e de uma legislação que possa promover a inclusão.

O avanço tecnológico tem permitido à sociedade meios de apurar fatos cada vez mais rápidos; no entanto, faz-se necessária a compilação desses dados. Somente com muita análise, os membros partícipes dessa sociedade tecnológica tornam-se capazes de assimilar informação confiável, imparcial e coerente nos contextos econômico, financeiro, histórico, político e social atuais, já que, no horizonte de transformações da sociedade contemporânea, estão sendo produzidos novos contextos socioculturais que incidem sobre a experiência do sujeito moderno.

A busca pela igualdade de condições a todos os indivíduos com acesso e permanência no meio escolar dentro de um Estado capitalista parece realmente uma contradição, pois esse é um Estado que adota um sistema que, em sua origem, estimula a divisão de classes e a concentração de renda, pela formação mecanizada da classe social pobre. Isso se complica quando se trata do aluno pobre e com deficiência.

Sem as ferramentas e os instrumentos que permitem desvendar o real e dominar a conduta, como o alunado se apresenta a uma sociedade tão contraditória? O domínio da natureza e o domínio do comportamento estão reciprocamente relacionados, já que a transformação da natureza pelo homem também implica a transformação da própria natureza, e isso está comprometido. Segundo Vygotski (2000), na filogênese, pode-se afirmar graças a alguns vestígios documentais dispersos que são bastante confiáveis, mas, na ontogênese, pode-se observar experimentalmente que o desenvolvimento, para dada parcela da população, não pode ocorrer a contento.

Devido às FPS, o sujeito adapta-se ao meio, conseqüentemente abstrai todos os valores das estruturas sociais e isso ocorre ao longo da vida. São interiorizadas as estruturas políticas e econômicas pela ideologia da produção. O materialismo histórico-dialético ensina a compreender o homem como um ser histórico e social, ao mesmo tempo “produto” e “produtor” da sociedade. Um pressuposto fundamental do pensamento marxista é a ideia do salto ontológico representado pelo surgimento da espécie humana. Isso significa que o homem, por se tratar, essencialmente, de um ser social, distingue-se absolutamente dos animais, ou, pelo menos, poderia e deveria. No entanto, para Duarte (2010), enquanto as relações sociais tiverem como mediação universal o dinheiro, o “cidadão do mundo” não passará de uma idealização desprovida de real conteúdo.

Ante o apresentado, discute-se que a inclusão educacional da pessoa com DV está diretamente relacionada às oportunidades que cada sociedade oferece aos seus cidadãos. Assim, a partir de um único contexto sociopedagógico, é possível adotar a opção mais potenciadora do desenvolvimento, em consonância com o homem do século XXI, ainda em construção, o que pressupõe o respeito à diversidade humana, isto é, assumir como característica humana as diferenças pessoais. Para Vygotski (2000), “no processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de seu comportamento, transforma suas inclinações e funções naturais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais”²⁵ (p. 34, tradução nossa). O desenvolvimento é o produto da cultura, das estruturas e das relações sociais.

O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. Assim, pode-se afirmar que a psicologia vigotskiana enfatiza uma

²⁵ “En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento especificamente culturales.”

pedagogia na qual a escola deve ter o papel central de possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos.

Na formulação da teoria sócio-histórica, Vigotski nos aponta bases para novos olhares entre o plano social e o individual da ação pedagógica e mostra que o desenvolvimento psicológico se dá no curso da apropriação de formas culturais avançadas de atividade. De acordo com o autor, as FPS se desenvolvem a partir de processos naturais no desenvolvimento humano, e a causa e o efeito mudam dialeticamente suas posições.

Provavelmente a humanidade irá superar, mais cedo ou mais tarde, a cegueira, a surdez e a deficiência intelectual. Mas vai superá-las muito mais cedo no social e no pedagógico do que no plano médico e biológico. Pode não estar longe o momento em que a educação se envergonhará do conceito de “criança pobre” como um sinal de um defeito insuperável de sua natureza²⁶. (Vygotski, 1997, p. 82, tradução nossa)

Ao trabalhar, ter uma profissão, a pessoa com DV torna-se partícipe da sociedade e deixa de ser deficiente, já que, para o autor, a deficiência é um conceito, acima de tudo, social.

O professor deve ser o provedor de uma prática docente instigante, para que, a partir de saberes e aprendizagens, a criança consiga estabelecer uma postura crítica e reflexiva em busca de uma formação humanizadora. A construção da experiência da leitura no Ensino Fundamental deve afirmar-se como um compromisso de alargamento de horizontes. A leitura traz ao universo infantil um extraordinário volume de possibilidades quanto ao incremento do intelecto e à criação de uma pessoa que atinja suas potências máximas.

Caso se queira formar cidadãos conscientes de seus papéis sociais, formar pessoas capazes de, quando adultas, lutarem pela permanência da democracia, do espírito de humanidade, de urbanidade, é preciso ensinar as nossas crianças a estudar. Em uma relação dialética com o mundo, o sujeito, em processos de interação, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, transforma-as, intervindo, assim, em seu meio social.

g) A ampliação das FPS é resultado do desenvolvimento histórico do homem

O materialismo histórico-dialético nos ensina a compreender o homem como um ser histórico e social, ao mesmo tempo “produto” e “produtor” da sociedade. A cada nova geração, mudam as percepções, e os problemas podem ser os mesmos, mas as visões e formas de solucioná-los diferem, gerando conflito entre as gerações. As constantes e rápidas

²⁶ “Probablemente la humanidad vencerá, tarde o temprano, a la ceguera, a la sordera y a la debilidad mental. Pero las vencerá mucho antes en el plano social y pedagógico que en el plano médico y biológico. Es posible que no esté lejano el tiempo en que la pedagogía se avergüence del propio concepto ‘niño deficiente’ como señalamiento de un defecto insuperable de su naturaleza.”

mudanças no mundo, mediante a globalização, responsável pela integração dos povos e das nações, modificou todo o cenário econômico e, conseqüentemente, o campo da educação, passando a valorizar enfaticamente o capital intelectual.

Pesquisa-se sobre o papel do tiflopedagogo à luz da PHC, num momento em que tudo parece efêmero. Usualmente, o tempo estimado para o cálculo da idade de formação entre uma nova geração e outra era de, aproximadamente, 25 anos. Contudo, na atualidade, com o avanço dos recursos tecnológicos, principalmente, e os efeitos que estes provocam sobre a vida social dos indivíduos, esse intervalo de tempo foi encurtado, e já se fala em uma nova geração sendo formada a cada década. Assim, exemplificam-se aqui recursos e métodos que já se podem avaliar como obsoletos.

Essa velocidade pode ser notada com a Geração Alfa²⁷, nome dado às crianças nascidas depois de 2010. A chamada “nova geração” é, de fato, segundo especialistas, mais evoluída e inteligente. Nossos atuais estudantes do ensino fundamental fazem parte dessa geração e é possível ao professor perceber claramente a sagacidade deles, que são mais espertos e rápidos que crianças de dez anos atrás. A grande diferença entre a nova geração e a anterior, a Geração Z – crianças nascidas nos anos 1990 –, é a interação com a tecnologia desde que nasceram. Frequentemente, veem-se bebês que nem andam ainda mexer em um celular ou tablet com total intimidade. Isso acontece porque o desenvolvimento do psiquismo não se caracteriza somente pela maturação biológica, ele ocorre por meio da relação dialética entre objetivação e apropriação das produções culturais das sociedades precedentes, como já se apontou.

Leites (1969) assinala que as capacidades do homem são originadas da divisão e da especialização do trabalho, da evolução proporcionada pelo condicionamento histórico-social.

À medida que a humanidade criou novas atividades, novas capacidades nasceram e se desenvolveram e as antigas receberam um novo conteúdo. A divisão e especialização do trabalho levaram à especialização das capacidades humanas. O desenvolvimento das capacidades depende, em grau decisivo, das condições sócio-históricas da vida do homem, das condições da vida material da sociedade. (p. 434-435)

O mundo conhecido na atualidade é consequência de um complexo processo de transformação histórico-cultural que “formatou” a mentalidade do ocidente, processo este chamado modernidade. Nele foi formado um novo ser humano e, principalmente, uma nova maneira de pensar a vida, entendendo-se o homem não apenas como mero observador, mas como sujeito histórico capaz de intervir e transformar a vida ao seu redor.

²⁷ Cf. Mccrindle, Salgado e McDonald (2013).

Para Marx e Engels (2006), se as circunstâncias nas quais dado indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral de uma dada qualidade em detrimento de outras, se essas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento dessa única qualidade, ele só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado.

Para esses autores, citados neste tópico, não existe uma essência, um conteúdo programado, uma humanidade que anteceda a própria atividade do homem. O homem transforma continuamente sua natureza, em um movimento perene acionado pelas contradições. Mas a desigualdade social, decorrente de movimentações econômicas e de poder, pode intensificar os problemas desse fator social ou contribuir com sua manutenção.

Cada processo mental é, assim, um reflexo, uma imagem das coisas e dos fenômenos do mundo, o conhecimento deles; mas, tomado em sua integridade específica, processos mentais não são apenas o aspecto cognitivo. Coisas e pessoas ao nosso redor, os fenômenos da realidade, os eventos que ocorrem no mundo, de uma maneira ou de outra, afetam as necessidades e os interesses que refletem sua formação. Portanto, os processos mentais são pensados em sua integridade específica, abrangendo não só processos cognitivos, mas também a dimensão afetiva, emocional e sentimental. Eles expressam não só o conhecimento dos fenômenos, mas também a atitude para com eles. Ao tratar da transformação socialista do homem, Vigotski afirma que,

Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo. Já nas sociedades primitivas, que só há pouco estão dando os seus primeiros passos ao longo da estrada do desenvolvimento histórico, a completa constituição psicológica dos indivíduos pode ser vista como diretamente dependente do desenvolvimento de tecnologia, do grau de desenvolvimento das forças de produção e da estrutura daquele grupo social ao qual o indivíduo pertence. (Vygotski, 2000, p. 1)

É comum ouvir pais comentando que seus filhos são mais inteligentes do que eles mesmos. Isso acontece porque o desenvolvimento do psiquismo não se caracteriza somente pela maturação biológica e, muito menos, pela visão que reduz esse desenvolvimento à aquisição de novos comportamentos. A ampliação das FPS caracteriza-se pela inovação, pela criação de novos processos dentro das atividades existentes.

As formas de comportamento mais elevadas, que se originam graças ao desenvolvimento histórico da humanidade, são bem equiparados a processos fisiológicos e orgânicos (com a peculiaridade de que o seu desenvolvimento se limita aos primeiros anos de vida durante os

quais o peso do cérebro é intensamente aumentado), ou desistem de todo material e se inicia uma nova vida, eterna desta vez, livre, invariável no campo das ideias, abrindo o conhecimento intuitivo sob a forma de “matemática do espírito atemporal.”²⁸ (Vygotski, 2000, p. 20-21, tradução nossa)

O desenvolvimento do psiquismo humano ocorre, portanto, por meio da relação dialética entre objetivação e apropriação das produções culturais das sociedades precedentes. Pelo trabalho, o homem dominou a natureza; a atividade laboral, por consequência, exigiu dele maior complexidade em sua relação com a natureza, modificando também a si própria. Nas palavras de Vygotski (2000),

Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas e ou outras transformações no objeto. É o meio de atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja nas dos demais; é o meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro (p. 94).

Eis aí a importância da educação escolar para o desenvolvimento das FPS nos alunos com DV e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do seu autodomínio e conduta, da sua concepção de mundo. O desenvolvimento do psiquismo do sujeito singular está inserido na totalidade das relações existentes numa dada sociedade. Quando se afirma que o psiquismo humano é histórico e cultural, isso quer dizer que o avanço em termos da personalidade terá seus alcances e limites dados pelo desenvolvimento da sociedade e pelo modo como ela se estrutura e se mantém.

²⁸ “Las formas superiores de conducta, que se originan gracias al desarrollo histórico de la humanidad, se quiparan bien com los procesos fisiológicos, orgánicos (com la particularidad de que su desarrollo se limita a los primeros años de vida durante los cuales se incrementa intensivamente el peso del cerebro), o bien enuncian a tordo lo material e inician una vida nueva, eterna esta vez, libre, intemporal en el reino de las ideas, abriendo se al conocimiento intuitivo en forma de matemáticas del espíritu intemporal.”

4 O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA TEORIA À PRÁTICA, EM UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

Figura 7 – A lição de leitura



Fonte: L'hermitte, Leon Augustin. *A lição de leitura*, 1912. Coleção particular. Recuperado de <https://br.pinterest.com/pin/426927239652485739/>

4 O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA TEORIA À PRÁTICA, EM UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

A presente seção tem como objetivo discutir elementos teórico-metodológicos relevantes para a formação e atuação do professor ante a educação da pessoa com deficiência visual. Nas seções anteriores, recuperaram-se aspectos históricos do reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência visual (DV) em diferentes sociedades, bem como as concepções e os conceitos de L. S. Vigotski relevantes ou fundamentais para o AEE no século XXI. Com isso, foi sendo constituído material para refletir sobre a formação e a atuação do professor da Educação Especial.

Para falar da formação do professor da Educação Especial, é necessário reconhecer a indissociável relação entre trabalho do professor e educação, que vem sendo objeto de inúmeros estudos acadêmico-científicos e pautas de matérias jornalísticas dos veículos de comunicação e das redes sociais. De modo geral, é possível notar que os conteúdos veiculados atestam o “colapso” do sistema educacional brasileiro, mas, ao mesmo tempo, apontam a educação escolar como um dos principais fundamentos para o desenvolvimento social. Tanto é assim que índices do IDEB, IBGE e PISA²⁹ têm sido acompanhados por políticos, estudiosos e pela sociedade civil em geral.

Mas uma concepção crítica em Educação Especial e Psicologia Escolar não objetiva somente altos percentuais numéricos, é preciso que os egressos da Educação Básica brasileira se apropriem, de fato, daquilo que o currículo prevê ou vá além dele. Não há garantias dessa apropriação, visto que alunos podem chegar ao Ensino Médio, e até mesmo concluí-lo, sem dominar os fundamentos da matemática e as bases da língua portuguesa, pois apenas 1,62 % dos estudantes da última série do Ensino Médio que fizeram os testes desse componente curricular no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2017 alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo MEC³⁰. Conjectura-se o quanto esse quadro possa ser mais terrível ao se referir ao alunado público-alvo da Educação Especial, atentando para os que estão sob a condição de DV; isto passa a ser preocupante.

Esse resultado preocupante do Ensino Médio – final da Educação Básica – pode ser atribuído a diversas causas ou determinações, tais como: falta de políticas públicas referentes ao Ensino Médio, formação inicial e em serviço de professores a desejar; falta de recursos humanos e materiais etc. Nessa sociedade do século XXI, embora sob uma perspectiva teórica

²⁹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

³⁰ Cf. Brasil (2018).

diferenciada da aqui assumida, Bauman (2008) escreve que a instituição escolar absorveu a função de responder heterofobicamente àqueles que não exibem as qualidades de consumidores (*homo eligens*), sujeitas às mesmas regras clientelistas da sociedade de consumo líquido-moderna. Assim, problematiza-se: qual o papel do professor da Educação Especial em uma sociedade que “recomodifica³¹” todos e tudo, hierarquicamente, para posicionar nas prateleiras do mercado? Como ser um bom profissional nesse momento e contexto? Em um cenário onde os atores (os profissionais do ensino e os estudantes) praticam aquilo que as contingências permitem (Bauman, 1998), se deve repensar as atividades, os conteúdos pedagógicos, as práticas de ensino e de avaliação, bem como as tarefas didáticas que se propõem aos estudantes. É preciso refletir e analisar, à luz das mudanças sociais e políticas, qual a contribuição que está sendo realmente oferecida à pessoa portadora de DV, pois só assim se estará contribuindo para as demandas da sociedade atual.

No entanto, como salienta Duarte (2013), o que se percebe atualmente é que a formação inicial do professor tem pouca importância; o que tem predominado é a supervalorização da prática docente. Para o autor, as discussões teóricas, nas últimas décadas, foram consideradas uma questão de segunda ordem, foram deixadas de lado em nome da prática. Percebe-se que a formação docente tem sofrido um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo, mais especificamente, na área de análise em questão, pois, muitas vezes, o professor da pessoa com DV não tem nem mesmo formação específica e recebe uma formação que engloba todas as deficiências e os diversos níveis educacionais.

Segundo Lehmkuhl (2011), os cursos voltados para os professores das escolas especiais, como aqueles destinados aos professores das salas de recursos multifuncionais, ao mesmo tempo em que são balizados por uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista, mantêm suas bases teóricas nas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica.

Importante destacar que a escola da Educação Básica é uma instituição que desempenha papel essencial para o desenvolvimento daqueles que por ela passam e, por consequência direta, para o desenvolvimento de toda a sociedade. Não há como se alcançar desenvolvimento social com a população estando à margem da educação escolar. O Brasil, desde o tratado de Jomtiem (Unesco, 1990), assumiu o compromisso de que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas

³¹ Segundo Bauman (2008), “A tarefa da recomodificação do trabalho foi a mais afetada até agora pelos processos gêmeos da desregulamentação e da privatização. Essa tarefa está sendo excluída da responsabilidade governamental direta, mediante a ‘terceirização’” (p. 16).

voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

Em que pesem as diferentes especificidades relacionadas ou inerentes ao trabalho do professor da Educação Especial que emergem em nosso país, inclusive as que revelam a perversidade do modelo de produção e o avanço da expansão do pensamento neoliberal, a sociedade vem sofrendo grandes transformações ao longo das últimas décadas. Vivenciam-se inúmeras e recíprocas influências de ordem social, econômica, cultural e tecnológica no trabalho exercido pelo professor da Educação Especial, um papel que tem se transformado com o desenvolvimento da própria sociedade capitalista; por isso, destaca-se a importância dessa reflexão.

Destarte, faz-se imperativo uma reflexão quanto às práticas exercidas na Educação Especial contemporânea e, até mesmo, uma proposta de reconfiguração do papel docente. Portanto, nosso objetivo é analisar o papel do professor da Educação Especial na atualidade, levando em conta que é o único profissional que recebeu formação específica e forma pessoas com DV nas instituições de ensino, desde a Educação Infantil até a Pós-graduação. Não é surpreendente que, em toda a história da educação, intelectuais têm colocado o papel do professor de forma emblemática.

As possibilidades de atuar no desenvolvimento da pessoa com DV estão marcadas pelas características dos contextos históricos e sociais. Em vista disso, o primeiro tópico trata do surgimento e da definição da tiflopedagogia; no segundo tópico, traz uma breve análise do papel do professor da Educação Especial, das tendências do pensamento pedagógico, com ênfase nas políticas públicas pós-anos 1990; finalmente, no terceiro tópico, discutir-se o papel do professor da Educação Especial à luz da teoria eleita, ou seja, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural (PHC).

4.1 O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL AO LONGO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A CEGUEIRA NÃO LITERAL DO PROFESSOR

O trabalho do profissional especializado na educação de pessoas cegas, denominado tiflopedagogo³², foi sendo construído ao longo do tempo, a partir de diferentes ideologias, interesses, conhecimentos e leis que permeiam os diferentes contextos históricos. Como se pode comprovar pela consulta de alguns dicionários, a formação do vocábulo tiflopedagogia corresponde à aglutinação dos vocábulos gregos *typhlos* (cego) e *gogía* (“conduzir” ou “acompanhar”). Surge somente na França, no século XVIII, com a criação da primeira escola especial para pessoas cegas. Segundo Guerreiro (2000), o aparecimento do Sistema Braille e a sua disseminação constituiu uma revolução “tiflo-sócio-intelectual”, visto facultar às pessoas cegas a possibilidade de lerem e escreverem fluentemente, utilizando as pontas dos dedos, e abrindo-lhes, no fim do século XX, o caminho para a manifestação e exploração de outras potencialidades e novos horizontes do saber e de inteiração, por meio da informática e de todas as tecnologias de informação dela decorrentes.

Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações³³ (CBO), o professor da Educação Especial promove a educação de alunos com necessidades educativas especiais, ensinando-os a ler e escrever em português e em Braille, calcular, expressar-se, resolver problemas e as atividades da vida diária, desenvolver habilidades, atitudes e valores; desenvolve atividades funcionais e programas de estimulação essencial e de educação de jovens e adultos, avaliando as necessidades educacionais dos alunos; também realiza atividades, tais como: planejar, avaliar, elaborar materiais, pesquisar e divulgar conhecimentos da área; pode dirigir e coordenar estabelecimentos de Educação Especial.

Esse trabalho, para Hernandez (2011), se sustenta nas bases gerais da pedagogia, na anatomia e na fisiologia humana, na oftalmologia, na neurologia, na ótica biológica, na psicologia e na sociologia, levando em conta as particularidades condicionadas pelas consequências das patologias presentes, pela visão residual e pelas condições de vida e de desenvolvimento da criança, do adolescente e do adulto, assim como seus contextos educativo, familiar, escolar e comunitário.

Hernandez (2011) menciona que a inquietude por educar a pessoa com DV surge no século XVII, quando se cria a primeira escola para crianças e adolescentes com DV na França, marcando o início do desenvolvimento de uma pedagogia especial para as pessoas com DV. Nesse período, John Dewey (1859-1952) defende a centralização do ensino no professor, colocando-o como responsável por dar condições de aprendizagem ao aluno,

³² Cabe lembrar que, na literatura, a palavra tiflopedagogia é usada para nomear a área específica da pedagogia que trata das questões educacionais das pessoas com DV. Sendo assim, nesta pesquisa, optou-se por utilizar a palavra tiflopedagogo para se referir aos professores dos estudantes com DV.

³³ Cf. Brasil (c2017).

administrando as indicações curriculares. Para Dewey (2007), quando a educação se funda na experiência, o professor deixa de ser um chefe ditador e passa a assumir a posição de líder, um membro mais capacitado para conduzir as atividades, o que converge com a necessidade posta ao campo da Educação Especial escolar.

Posteriormente, no século XX, a educação de pessoas com DV se expande para diferentes partes do mundo, inclusive para o Brasil, com uma abordagem que visa garantir a esse público qualidade de vida e um futuro melhor em igualdade de direitos, possibilidades e oportunidades. Buscou-se garantir o suprimento de necessidades elementares, sem a preocupação com a educação ou preparação para o trabalho.

Segundo Miranda (2004), no cenário mundial, a década de 1950 foi marcada por discussões sobre os objetivos e a qualidade dos serviços educacionais especiais. Enquanto isso, no Brasil, acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. O número de estabelecimentos de ensino especial aumentou significativamente entre 1950 e 1959, sendo que estes, em sua maioria, eram públicos em escolas regulares.

No entanto, de acordo com Saviani (2007), a partir da década de 1970, começaram a surgir, no Brasil, movimentos pedagógicos voltados não mais para as questões individuais, mas agora levando em conta os determinantes concretos sócio-históricos, movimentos engajados com a superação da sociedade capitalista. Ocorre uma mudança da denominação dada aos professores, de trabalhadores da educação para profissionais da educação, que se deu sob a justificativa de valorizar esta categoria a partir do reconhecimento das especificidades do seu trabalho, expressas no termo adotado – profissional, o que não resultou em nenhuma valorização, não tendo passado de mais uma forma ideológica para reforçar a ideia de que a divisão de classe existente na sociedade capitalista estaria deixando de existir.

Segundo Mazzotta (1996), nos anos 1980 e até o início dos anos 1990, a educação das pessoas com DV era constituída de alguns serviços voltados ao atendimento de pessoas com deficiências, entre eles, as Classes Especiais. O modelo, menos restritivo do que o institucional, destinava-se a alunos que apresentavam características típicas das áreas de deficiência. No que tange ao professor da Educação Especial, percebe-se um enfoque em relação ao desenvolvimento visual, ao aproveitamento dos resíduos visuais, uma educação dirigida a ensinar a ver, buscando a reabilitação visual do educando. Os professores que atuavam nesse serviço deveriam ter, em sua formação, conteúdos específicos destinados às áreas da Educação Especial: deficiência mental (termo utilizado à época), deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência física. Tais professores, pedagogos por primeira formação,

tinham à disposição uma formação complementar (habilitação nas áreas mencionadas nos cursos de pedagogia) que os certificava para o exercício nas classes especiais.

Já na última década do século XX, com o advento dos movimentos denominados inclusivos, acontece a inserção de alunos com deficiências no ensino regular. A inclusão surgiu como modalidade de atendimento educacional ao aluno com necessidades educativas especiais e trouxe uma proposta de trabalho docente diferente. Suas raízes teóricas remontam à Conferência Mundial pelos Direitos das Pessoas Portadoras de necessidades especiais, realizada na Espanha em 1994, que resultou em um documento conhecido como Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, marco importante no recente processo histórico de resgate de direitos civis do indivíduo com deficiência.

Segundo a referida Declaração, as escolas devem buscar meios para educar as crianças com alguma necessidade especial, mesmo que esta se constitua de severas dificuldades. Considerando-se a função do Estado de amortecer as diferenças e contradições numa sociedade, percebemos que as políticas públicas para a Educação Especial são apresentadas como necessárias para que a parte da população que não tem seus interesses representados recupere sua credibilidade em um Estado que “representa” e “governa” a todos e são também divulgadas como reformas benéficas a toda a sociedade. Para Valente (1999), a gestão das diferenças culturais está relacionada com os movimentos de integração e homogeneização para suprimi-las e mantê-las no controle. Nessa reorganização pós-crise, ao Estado cabe repassar um conjunto de leis, valores, práticas, políticas sociais e culturais que mobilizem a todos e, assim, legitimar tal mudança.

Marco importante aos rumos da educação mundial foi o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, apresentado pela Unesco em 1996 (Delors, 1996), o qual também não deixou de contemplar a escolarização da pessoa com deficiência. O documento possui um caráter gerencial, pautado em habilidades e competências, no qual a instrução escolar passa a funcionar com caráter dirigente de talentos, pois “é à escola que compete fornecer ajuda e orientação especializadas de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas” (p. 130). O que se percebe é que o aluno deverá ser visto pela metade, de modo que somente suas potencialidades deverão se desenvolver.

Mesmo que a situação psicológica e material dos professores seja muito diferente de acordo com o país abordado, impõe-se a revalorização de seu status para que a educação ao longo da vida venha a desempenhar a missão central que a Comissão lhe atribui para o progresso de

nossas sociedades e para o fortalecimento da compreensão mútua entre os povos. O professor deve ser reconhecido como tal pela sociedade, além de dispor da autoridade necessária e das ferramentas adequadas para exercer sua função. (Delors, 1996, p. 34)

A educação proposta pelo documento, que aqui nos propomos a estudar, colabora para a coesão social, no sentido de formar sujeitos capazes de se adaptarem às transformações sociais. Para Barroco (2007), “Ainda que uma escola possa ter uma prática séria de ensinar a ciência, a cultura, as artes, firmando valores positivos para a formação do homem cultural, ela se depara com um movimento mais amplo de negação do conhecimento para a grande parcela da humanidade” (p. 19). Portanto, para a autora, a possibilidade de realização de tal projeto encontra-se sobre sérios limites que não podem ser desconsiderados.

As orientações recebidas pelos professores da Educação Especial estão inseridas na legislação educacional, que traz mudanças, principalmente na gestão, em políticas focalizadas e de parcerias com a sociedade.

Quadro 2 – Principais diretrizes para o trabalho do professor da Educação Especial no Brasil

Ano	Documento	Afirmações
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Os docentes são importantes agentes no projeto pedagógico da escola. • Cabe ao docente zelar pela aprendizagem dos alunos. • O componente ensino, centrado no professor, refere-se à organização do material curricular a ser transmitido em sala de aula em prol da aprendizagem, que, aqui, passa a ser entendida como a assimilação ou estocagem de conhecimentos e saberes historicamente acumulados pela sociedade. • O professor deve estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento. • Deve ministrar os dias letivos e as horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. • Deve colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998)	<ul style="list-style-type: none"> • 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 torna-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. (Brasil, 1998)
2001	Plano Nacional de Educação – Lei 10.172 (Brasil, 2001b)	<ul style="list-style-type: none"> • A formação de professores e a valorização do magistério eram apresentadas como prioridades, com ênfase na formação inicial e contínua de professores e na valorização do professor, definida como “garantia das condições adequadas de trabalho”.
2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica Parecer CNE/CEB nº17/2001(Brasil,	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva. • Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem. • Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o

	2001a)	<p>atendimento de necessidades educacionais especiais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
2007	Decreto nº 6.094 (Brasil, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional.
2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva- (Brasil, 2008b)	<ul style="list-style-type: none"> • Ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da Educação Especial. • Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial.
2009	Resolução n. 04/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (Brasil, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> • I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; • II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; • III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; • IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; • V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; • VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; • VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; • VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil, 2009)
2013	Plano Nacional de Educação- Lei 13.005/2014 (Brasil, 2013b)	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe a presença de uma equipe multidisciplinar no cenário da Educação Especial como algo fundamental para garantir maior eficiência das ações.
2013	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (Brasil, 2013a)	<ul style="list-style-type: none"> • Inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante.

Fonte: Informações adaptadas, com base em informações disponíveis em domínios públicos na internet, como o site do Ministério da Educação e Presidência

Verifica-se que a educação brasileira possui fundamentada legislação para amparar o trabalho docente da Educação Especial e, mesmo considerando a existência de inúmeras dificuldades e desafios, não há como desconsiderar os avanços em políticas de inclusão, como as relacionadas no quadro 2.

Com base nos documentos oficiais, após 1996, percebe-se que o professor é essencial na efetivação da educação inclusiva, pois é tratado como agente condutor que assegura e assessora essa política dentro das escolas. cabe ao professor promover situações pedagógicas em que os alunos com necessidades educacionais especiais superem o senso comum e avance em seu potencial humano afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras que se impõem.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001a), elaboradas no governo do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, vêm para nortear a organização da escola que atende a diversidade de alunos com NEE. Fica claro, no documento, quem deverá ser o público atendido na Educação Especial, havendo uma nova conceituação para o termo, uma nova dimensão para “a inclusão”.

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento, e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (Brasil, 2001a, p. 43-44).

A partir de tal afirmação, as NEE são entendidas como toda a forma de dificuldade de aprendizagem. Então, professor e aluno passam a ser responsabilizados pelo insucesso escolar, por meio da Educação Especial, que começa a abraçar toda e qualquer necessidade diferenciada, como se a sociedade capitalista não fosse responsabilizada pelas desigualdades, naturalmente impostas por ela e que se apresentam na escola.

No âmbito atual da política em foco, o atendimento educacional especializado (AEE) se constitui essencialmente nas salas de recursos, as quais foram qualificadas como multifuncionais por serem dotadas de diversos equipamentos e materiais adaptados às deficiências dos alunos. Tem-se, portanto, o papel do professor como mediador desses recursos. Iniciado em 2005 e instituído legalmente por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), buscando apoiar

os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos de acessibilidade para a realização do Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. A portaria em questão enfatiza a ideia de que o importante é o ambiente, a sala e os materiais, sem levar em conta o profissional que nela trabalha.

O professor da Educação Especial anteriormente denominado professor especializado ou professor especialista, passou a ser tratado como professor do AEE. Nos documentos oficiais antes de 2008, havia uma responsabilização maior deste professor para a efetivação da inclusão com atuação nas escolas e na classe comum. Hoje percebemos no destaque dessas políticas um movimento de centralização no AEE, visando complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação da pessoa portadora de deficiência na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Tendo em vista as pretensões do Ministério da Educação, percebemos que o elemento central da proposta de educação inclusiva na Educação Especial brasileira recente é o AEE, ou seja, as salas de recursos multifuncionais, que se constituem, cada vez mais, como uma política de educação inclusiva ao atribuir às escolas regulares a responsabilidade do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Tal configuração retira da escola especial o caráter de substituição e/ou alternativa ao ensino regular.

Nos documentos internacionais, como no *Temario abierto sobre educación inclusiva* (Unesco, 2004), afirma-se que as adaptações dos currículos escolares feitas pelos professores devem ocorrer no campo individual, não no coletivo, pois assim existirão déficits no conhecimento, o qual deve ser transmitido a todo aluno em escolarização, tendo ou não deficiência. Esta fonte, que é apresentada como uma referência para a implementação de políticas de inclusão educacional no Brasil, contém uma defesa veemente da ideia de flexibilidade curricular, enfatizando os seguintes aspectos: “flexibilizar as posturas mais rígidas” (p. 29); “flexibilizar procedimentos e práticas” (p. 30); “trabalhar com modalidades mais flexíveis que conduzam à titulação ou certificação” (p. 44); “materiais flexíveis” (p. 52); “avaliação flexível” (p. 61); “matrícula flexível” (p. 80); “serviços flexíveis” (p. 81); “estrutura curricular mais flexível para que todos os alunos tenham acesso” (p. 105); “flexibilidade para adaptar o processo de aprendizagem à necessidade de cada estudante” (p. 108). Enfim, as atuais políticas nacionais para a inclusão escolar norteiam uma base muito

forte no conceito de “adaptar” e/ou “flexibilizar”, visto que procedimentos de avaliação flexíveis devem levar naturalmente a sistemas mais flexíveis” (Unesco, 2004, p. 113).

A Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) em seu Art. 13 descreve as atribuições do professor do AEE, o professor idealizado nesse documento é um profissional adaptado para a implementação da inclusão escolar nos diversos níveis, sendo ele o gestor da inclusão na escola e o técnico que mediante o uso de recursos especializados desenvolve habilidades específicas com os alunos que frequentam a Sala De Recursos Multifuncionais.

Ao analisar os documentos oficiais relacionados, constata-se que a Educação Especial enquanto modalidade de ensino, ao passar por mudanças de perspectiva, em nenhum momento tem a preocupação com o processo pedagógico e/ou ensino aprendizagem dos alunos, no entanto, incorporou mudanças conceituais no papel do professor que atua nessa modalidade de ensino, tornando-o um profissional multifuncional, que deve ser o mais flexível possível e o mais aberto às diversidades de sua profissão.

O AEE não é substitutivo da sala comum, a atribuição do professor é trabalhar a necessidade específica do aluno, promovendo os métodos e recursos necessários no contexto pedagógico. Sendo assim, a relação do currículo entre ambas as salas é assegurada através de flexibilização do currículo, recursos e metodologias, onde o professor do AEE tem a habilidade de elaborar suportes e estratégias que propiciem ao aluno superar sua dificuldade em assimilar, acompanhar e se desenvolver, estendendo essas adaptações para a sala comum.

O papel do professor do AEE sofre com os mesmos dilemas do professor da sala comum, tais como a sobrecarga de trabalho e a responsabilização pelo desempenho dos alunos. Segundo Facci (2004), ao fazer uma análise do papel do professor, as políticas educacionais, propondo uma educação baseada na Pedagogia das Competências, no Construtivismo e na Teoria do Professor Reflexivo, têm, nos últimos anos, esvaziado o trabalho do professor. Essas tendências pedagógicas, nas quais o aluno torna-se o centro do processo pedagógico – desconsiderado o papel do professor e do conteúdo –, focadas empiricamente na experiência do aluno e do professor, em detrimento de uma formação fundamentada no conhecimento científico, têm contribuído para que o professor seja, correntemente, colocado à margem do processo educativo.

4.2 PRINCIPAIS APORTES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO PAPEL DO PROFESSOR DO AEE

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural assumem a educação como um processo de formação humana, ou seja, o trabalho educativo encontra seu valor, na medida em que busca evitar ou enfrentar a alienação do homem pelo modo de produção capitalista, entendida como a desumanização, que está relacionada com a divisão social do trabalho e a separação dos trabalhadores dos meios de produção.

A teoria vigotskiana, já na primeira metade do século XX, faz uma crítica severa à maneira pela qual a educação de crianças com deficiência era realizada. A partir da sua concepção histórico-cultural do desenvolvimento das FPS, propôs a necessidade de mudanças significativas na educação dessas crianças. Criticando, por exemplo, a ênfase que era dada aos sentidos nas estratégias de ensino, Vygotski (1997) revela que a superação da cegueira depende de um novo projeto político, bem como da constituição de uma nova sociedade. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com DV, na perspectiva da PHC, permite assumir que o trabalho do professor promove o desenvolvimento e que, na personalidade, se integram os elementos biológicos e sociais, o cognitivo e o afetivo, os quais se conquistam, mediante o papel ativo do estudante.

Portanto, o ensino formal e sistemático executa um papel definitivo, essencial na conscientização da criança a respeito dos próprios processos mentais. Na escola, a criança tem acesso a conceitos científicos por meio de sistemas hierárquicos, que lhe são próprios. Ao tratar das especificidades da psicologia, Vygotski (1997) afirmou que esta deve basear-se no fato de que, simultaneamente com a deficiência, também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as potencialidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que saem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz.

O professor da Educação Especial, na perspectiva vigotskiana, se expressa na imagem do professor mediador como ponte, utilizando signos, métodos e técnicas diferentes entre o aluno e o conhecimento:

a maneira pela qual a criança deficiente é desenvolvida e educada é essencialmente diferente daquela apresentada pela criança normal, e, portanto, a técnica de ensino da criança com um defeito será sempre distinguida por sua profunda originalidade, embora a natureza psicológica desta criança O processo é, em termos dos princípios, absolutamente idêntico ao da criança normal. Ler com os olhos e ler com o dedo é essencialmente o mesmo, mas tecnicamente uma coisa é profundamente diferente da outra. Isso cria a necessidade de elaborar um sistema especial de educação e ensino da criança deficiente (a pedagogia, isto é, a pedagogia do cego, a pedagogia dos surdos, etc.). A diferença da simbologia, do método, da técnica, dos hábitos

formais, sendo absolutamente idêntica ao conteúdo do processo de ensino e ensino - tal é o princípio fundamental da Educação Especial³⁴ (Vygotski, 1997, p. 198, tradução nossa)

As pessoas com DV necessitam apenas de distinções metodológicas para chegarem ao pensamento por conceito. Considera-se que a deficiência visual, de natureza biológica, difere do defeito secundário, que é aquele que se origina de acordo com a maneira pela qual o estudante aprende, é estruturado pela inadequação dos processos educacionais. O defeito primário, de natureza biológica, não implica necessariamente uma “deficiência”. O defeito primário vai constituir uma força motriz na formação do sujeito.

O processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de funções especificamente humanas.... O processo de apropriação efetua-se no desenvolvimento das relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem de sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições. (Leontiev, 1978, p. 257)

Assim, para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Essa necessidade antecede a tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, pois o professor sabe que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno. O papel do professor é entendido por Leontiev (2001) como aquele profissional que deve dirigir ou controlar racionalmente o processo de desenvolvimento da criança. O autor afirma que o professor deve conhecer profundamente o processo de desenvolvimento infantil e suas forças motrizes, para que possa estabelecer finalidades e objetivos pedagógicos adequados e organizar atividades de ensino que promovam o desenvolvimento da criança.

A desnaturalização do desenvolvimento da pessoa com DV é emblemática no sentido de que nos coloca enquanto professores agentes. Os sentidos, localizados em órgãos sensoriais, têm um papel essencial na apropriação do empírico, do real; possuem tarefa histórica, cultural e social. Não são entendidos como puro aparato biológico individual, e sim

³⁴ “el modo en que se desarrolla y se educa el niño deficiente es esencialmente distinto del que presenta el niño normal, y por eso la técnica de enseñanza del niño con un defecto se distinguirá siempre por su profunda originalidad, pese a que la naturaleza psicológica de este proceso sea, en cuanto a los principios, absolutamente idéntica a la del niño normal. Leer con la vista y leer con el dedo, es en esencia, lo mismo, pero técnicamente una cosa es profundamente distinta de la otra. Esto crea la necesidad de elaborar un sistema especial de educación y enseñanza del niño deficiente (la tiflopedagogía, es decir, la pedagogía del ciego; la pedagogía del sordo, etc.). La diferencia de la simbología, del método, de la técnica, de los hábitos formales, siendo absolutamente idéntico el contenido del proceso de educación y enseñanza — tal es el principio fundamental de la educación especial.”

como sentidos sociais, visto que o homem enxerga, ouve e sente aquilo que outro homem lhe apontar para ver, ouvir, sentir, dentre as possibilidades do seu tempo e lugar social.

Não se nega que, biologicamente, a cegueira é muito limitadora, porque ela impede a pessoa de se locomover, explorar novos espaços e receber informações visuais. Porém, socialmente, ela não é limitadora, porque a pessoa cega, pela palavra, pela comunicação com o outro, apropria-se do real ao internalizar os significados culturais. Numa ilustração singela, pode-se afirmar que, mesmo sem a percepção visual das cores dos objetos, a pessoa cega apreende os significados sociais atribuídos às cores, como por exemplo: o preto é luto, o vermelho é uma cor quente, o branco representa a paz. (Caiado, 2014, p. 43)

A partir das mediações de signos e instrumentos, o comportamento elementar (biológico/inato) passa por sistemas psicológicos de transição e se transforma em comportamento sociocultural. Vale lembrar que tal transição não anula o comportamento elementar, mas leva à transição do biológico vinculado ao que foi adquirido culturalmente, ou seja, por meio da superação por incorporação. Portanto, é papel relevante do professor saber observar a criança para conhecê-la, a tal ponto que lhe permita ter clareza da situação, das dificuldades e necessidades. Tarefa que exige não só amplo conhecimento do desenvolvimento infantil como também senso de compromisso profissional.

Segundo Sá, Campos e Silva (2007), os esquemas, símbolos e diagramas presentes nas diversas disciplinas devem ser transmitidos por meio da audiodescrição. Os desenhos, os gráficos e as ilustrações devem ser representados em relevo. O ensino de língua estrangeira deve priorizar a conversação e sempre que for utilizar recursos didáticos visuais, estes devem ser descritos oralmente. Experimentos de ciências e biologia devem remeter ao conhecimento por meio de outros canais de coleta de informação. As atividades de educação física podem ser adaptadas com o uso de barras, cordas, bolas com guiso etc. Atividades artísticas que envolvem expressão corporal, dramatização, arte, música podem ser desenvolvidas com pouca ou nenhuma adaptação. Por meio de estratégias adequadas e recursos adaptados, os alunos cegos podem e devem participar de praticamente todas as atividades com diferentes níveis e modalidades de adaptação, que abarcam criatividade, confecção de material e cooperação entre os participantes.

É importante destacar que o percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve atender ao trajeto do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síncrese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima”, a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”, para que o aluno entenda a necessidade do conhecimento.

Destarte, pode-se ressaltar que o trabalho pedagógico poderá ser desenvolvido de maneira mais adequada, possibilitando que os alunos possam apropriar-se de um conhecimento significativo relacionado às preocupações do seu dia a dia, que é o ponto de partida, porém tendo como base o conhecimento científico. A função da educação escolar reside em ir além dessas tentativas iniciais de compreensão do mundo pelas crianças e lhes ensinar quais são as explicações científicas sobre a realidade, ou seja, ensinar-lhes os conceitos científicos. Segundo Martins (2013), apenas o pensamento baseado em conceitos, ou seja, quando é possível representar, por meio de uma palavra ou expressão, uma classe de objetos ou de acontecimentos que possuem propriedades ou elementos comuns, é capaz de apreender a verdade da realidade.

Um dos princípios fundamentais da escola inclusiva é o de que os alunos, sempre que possível, devem estudar juntos na escola regular. Para Vygotski (1997),

O cego deve viver uma vida em comum com os videntes e, para isso, deve estudar na escola regular. É certo que os elementos específicos do ensino especial devem ser preservados na escola especial ou introduzi-los na escola comum. Em princípio deve-se integrar os dois sistemas. Com o fim de vencer o espírito antissocial da escola especial, é necessário realizar uma experiência cientificamente fundamentada no ensino e na educação compartilhada entre cegos e videntes. Experiência que tem futuro promissor³⁵. (p. 85, tradução nossa)

Independentemente de suas dificuldades ou diferenças, para cumprir esse princípio, as escolas precisam se adequar a todos os alunos, qualquer que seja a condição histórica ou cultural destes. O ambiente escolar é de suma importância para o desenvolvimento das crianças com deficiência.

Pensar no desempenho do professor do AEE é, acima de tudo, assumir um compromisso social com a vida humana; não se trata apenas de um determinado ser e suas deficiências, mas de oferecer um espaço escolar de convivência e dignidade. Segundo Guerreiro (2000), todo ser humano se realiza numa dimensão histórico-cultural, arcando com o peso de uma tradição social portadora de regras de conduta que lhe são impostas, logo que nasce.

Ao tratar da personalidade do professor, que claramente interfere positiva ou negativamente no trabalho docente, Martins (2007) constata que é fruto de uma construção social, determinada pelas relações que estabelecem com o mundo físico e social, por meio da

³⁵ “El ciego tiene que vivir una vida en común con videntes, para lo cual debe estudiar en la escuela común. Por supuesto que ciertos elementos de la enseñanza y la educación especial deben conservarse en la escuela especial o introducirle en la escuela común. Pero, como principio, debe ser creado el sistema combinado de educación especial y común que propone Scherbina. A fin de vencer la antisociabilidad de la escuela especial, es preciso realizar un experimento científicamente fundamentado de enseñanza y educación compartida entre ciegos y videntes, experiencia que tiene un inmenso futuro.”

atividade. Assim, as características desse mundo circunscrevem as condições do desenvolvimento da personalidade do professor. O professor deixa de ser sujeito do desenvolvimento de suas capacidades individuais, de suas histórias, do próprio crescimento, convertendo-se em executor de tarefas que não são definidas pela sua história.

O bom ensino, portanto, não toma como referência central aquilo que o aluno sabe, mas, sim, aquilo que ele não sabe, porém está em vias de aprender, de dominar. Isso não se constitui em tarefa fácil, uma vez que exige a observação atenta do aluno e da sua produção, bem como de uma coerência com o que aprende e o previsto para aquele momento no conteúdo curricular. O tiflopedagogo deve conhecer e atuar exatamente nas pendências cognitivas de seus alunos; suas intervenções devem ser norteadas rumo à superação de limitações (físicas, intelectuais, afetivas etc.), com vistas à efetivação de uma educação escolar que movimente o desenvolvimento em sua integralidade, já que, segundo Vygotski (1997), a tendência estabelecida de um modo evidente na psique do cego é totalmente explicável à luz da compensação.

As concepções neoliberais consideram a escola um ambiente que deve ser preparado para atender às necessidades do mercado de trabalho. Valorizam o individualismo, a competitividade e, neste caso, consideram o conhecimento como algo adquirido pelas experiências imediatas. Sendo assim, coloca o professor apenas como figurante do processo ensino-aprendizagem. Essas concepções hegemônicas desconSIDERAM a construção histórico-social, ao enfatizar o individualismo, contribuindo para o aumento das desigualdades sociais. Pensamento, conhecimento e saber só são o que são se estão dentro de uma prática social.

Embora se considere o professor da Educação Especial responsável pela humanização da pessoa com DV por meio da transmissão do saber historicamente produzido, sendo esse saber patrimônio da humanidade e direito de todos, a escola, enquanto instituição nos moldes de uma sociedade classicista, vem dando privilégios a uns, considerados normais, em detrimento de outros, que apresentam deficiência. Assim, compete aos educadores um repensar a democratização e a qualidade da escola e como são vistos e considerados os alunos com DV. Isso porque ao mesmo tempo em que se advoga que a função da escola é a transmissão do saber sistematizado, é preciso que se tenha clareza de que, na sociedade capitalista, a escola é permeada por contradições. Vive-se em uma sociedade marcada pela desigualdade estrutural entre os homens e é nessa sociedade que está situada a escola.

Segundo Facci (2004), o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando os avanços. Para Vygotski (1997), a cegueira, ao criar uma formação peculiar da personalidade, reanima novas forças, altera as

direções normais das FPS e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psique da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força motriz. Acreditar no potencial e na capacidade da criança é fundamental para o exercício da tiflopedagogia.

Compete aos educadores buscar, na produção científica já elaborada, mediante uma análise crítica de seu conteúdo, as categorias explicativas necessárias para uma compreensão mais consistente dos mecanismos e fatos sociais, em uma perspectiva de transformação da sociedade.

A educação “por si mesma, não revolucionará a sociedade pelo simples fato de que a escola não tem o poder de mudar a sociedade” (Saviani, 2012b, p. 4). A efetiva construção da escola inclusiva faz parte de um novo projeto de sociedade. Dessa forma, há de se pensar em uma Educação Especial que forme o aluno cego ou com baixa visão do ponto de vista flexível, crítico e criativo. Não deve ser uma formação apenas para a vida em comunidade, mas que prepare um jovem para enfrentar as transformações do mundo global, conhecedor dos pontos negativos e positivos do atual sistema hegemônico, e também das coisas que virão num breve futuro. Destarte, o professor deve atuar intencionalmente nessas condições objetivas, ampliando o horizonte desses indivíduos, apresentando-lhes o conhecimento ao qual eles não teriam acesso sem a educação escolar.

Muitas vezes, ignora-se que o papel do professor do AEE é a socialização do conhecimento historicamente sistematizado, é ajudar a promover apropriações imprescindíveis para o pleno desenvolvimento das FPS, das capacidades humanas. Da mesma forma, quase nunca se leva em conta que essa função não se exerce na centralidade das esferas da vida cotidiana, e sim nas relações sociais.

A relação dialética entre atividade, motivação e comunicação constitui, segundo Hernandez (2011), a coluna vertebral do processo da direção da aprendizagem da pessoa com DV. Essa inter-relação “deve criar determinadas condições que permitam ao professor um bom desempenho profissional, ao realizar um trabalho corretivo-compensatório que leve a um bom desempenho profissional”³⁶ (Hernandez, 2011, p. 47, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o olhar do professor da Educação Especial deve recair sobre o sujeito que aprende, sobre suas formas de funcionamento, sobre sua constituição subjetiva e, principalmente, sobre os pontos fortes e características mais positivas, já que do ponto de vista da PHC, não é possível pensar o professor da Educação Especial como alguém que

³⁶ “en el cual se deben crear determinadas condiciones que le permitan al maestro realizar un trabajo correctivo-compensatorio y estimulador del desarrollo que lo lleve a un buen desempeño de su labor.”

apenas motiva e acompanha a criança no seu desenvolvimento. Portanto, o professor da Educação Especial é compreendido como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana objetivada e consolidada nos objetos da cultura e organiza a atividade do aluno com DV. É um profissional que busca mediar a aprendizagem, proporcionando aos alunos acesso aos instrumentos, símbolos e signos, capazes de favorecer o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

O que se observa, no papel do professor do AEE nesse início do século XXI, é que tem sido um trabalho desafiador, porque a escola pública, desde sua criação no século XIX, não foi pensada para igualdade, e sim manutenção de uma sociedade desigual, preparando o homem para o mundo do trabalho (Galuch, 2013). É “um tipo de escola para atender os anseios da burguesia e outra para os trabalhadores” (Valente, 1999, p. 36). Em tempos de defesa da Educação Inclusiva da pessoa com DV, à luz da teoria vigotskiana, podemos dizer que o papel do professor precisa buscar a própria liberdade do homem, o que implica a compreensão das múltiplas relações que envolvem todos os fatos e fenômenos humanos, superando uma leitura aparente da realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na parte final desta dissertação, é importante trazer um apanhado geral das sínteses que foram apresentadas ao longo da nossa escrita. Ao término da pesquisa, consideramos que seus objetivos foram atingidos, uma vez que se mostraram condizentes com os instrumentos utilizados em nossa metodologia de pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, envolvendo levantamento de publicações sobre deficiência visual e estudos de fontes primárias, como as publicações de L. S. Vigotski (1894-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e documentos relacionados e também contou com estudos de fontes secundárias, compostas por estudos de seus intérpretes e continuadores e de autores contemporâneos.

Logo depois da primeira seção, onde foi introduzido o tema, iniciamos a segunda seção, cujo objetivo era recuperar a história do reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência visual em diferentes sociedades. Conforme os autores arrolados na seção, pode-se observar que, durante toda a história, tendências de pensamentos e teorias surgem como resultado de concepções filosóficas e educativas existentes. A história da educabilidade da pessoa com DV, seja qual for sua etapa, terá traços indelévels do passado. Tem sido uma história de exclusão, determinação, perseverança e resistência, da qual todos fazem parte.

Em meio às angústias vivenciadas ao se acompanhar o que a história e as leis apontam e aquilo que se efetiva no trabalho escolar, as reflexões não devem ser dispensadas; pelo contrário. Isso se aplica também ao pensarmos as definições e os encaminhamentos para as políticas educacionais e, no caso específico deste estudo, o que traz grande impacto para a atuação docente e, em decorrência, para o desenvolvimento do aluno.

Do ponto de vista pedagógico, a discussão sobre a Educação Especial e o desenvolvimento das FPS tem, indubitavelmente, uma grande importância, devido ao grande problema de se contrapor a educação que promove a inclusão escolar à educação que desenvolve o psiquismo, que valoriza os conteúdos clássicos. Em contrapartida, para Saviani (2000), para que a inclusão exista de maneira equitativa, torna-se indispensável uma educação escolar que priorize a transmissão e a apropriação dos saberes clássicos sistematizados, tal como é proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Já na terceira seção, apresentamos o objetivo de identificar, na teoria de L. S. Vigotski (1934/1986), concepções e conceitos relevantes ou fundamentais para a educação de pessoas com deficiência visual no século XXI e explicar aspectos da constituição social do psiquismo. Percebemos que o objetivo da educação da pessoa com DV deve ser o seu desenvolvimento

multilateral e que o ensino seria totalmente desnecessário, caso fizesse uso apenas daquilo que está maduro, que não fosse fonte de desenvolvimento.

Vigotski e demais teóricos da PHC colocam o trabalho docente como fonte de desenvolvimento do aluno. Em síntese, é a formação do novo, aquilo que não existia passa a existir – atividade intrinsecamente necessária e universal para que se desenvolvam, na criança, características humanas não naturais. O ensino promove uma mudança de direção do desenvolvimento do plano biológico – nosso primeiro equipamento – para o plano cultural.

O processo de desenvolvimento das FPS está condicionado pela unidade dos fatores biológicos e sociais. Esta unidade não se apresenta na forma de uma combinação mecânica e estática dos fatores hereditários e ambientais, mas constitui uma unidade complexa, diferenciada, dinâmica e variável, tanto com respeito às funções psíquicas tomadas separadamente como às diversas etapas do desenvolvimento evolutivo.

É na vida social e coletiva dessa criança, na socialização de sua conduta, que se encontra o suporte para construir as funções internas que dão origem ao processo de desenvolvimento compensatório. Não se pode entender que o destino da pessoa com DV seja diferente do das demais pessoas, por possuir capacidade biológica diferente, pois isso está determinado no desenvolvimento das FPS.

Qualquer proposta de uso da tecnologia desenvolvida voltada à educação de pessoas com DV que não considere o contexto social em que as relações de produção se dão representará um anacronismo histórico. Por isso, na seção anterior, buscou-se explicar as razões pelas quais as políticas públicas implantadas pelo Estado, por intermédio de programas voltados à inclusão de pessoas com DV, não vêm atendendo, de forma efetiva, a educação dos nossos alunos.

Assim como o homem submete a natureza ao seu interesse, utilizando a capacidade de antecipar no pensamento suas ações para satisfazer suas necessidades, tendo em vista os objetivos estabelecidos e levando em consideração o grau de desenvolvimento das forças produtivas em cada momento histórico, todo trabalho, inclusive o do aluno, é uma atividade orientada a um fim. Isso inclui tanto o trabalho consciente quanto o voluntário, por se constituir em uma atividade humana, portanto, histórica.

O desenvolvimento das FPS apresenta variações em sua natureza e forma de desenvolvimento, de acordo com cada época, região e cultura. Ascender o desenvolvimento das FPS nos alunos, com atitudes conscientes e voluntárias, requer dos docentes o conhecimento empírico, o saber científico, a clareza de objetivos, de conteúdos e de encaminhamentos metodológicos adequados. Exige, portanto, ter clareza do porquê propor

determinada atividade, ou seja, identificar qual a importância e qual a contribuição de cada atividade realizada durante a aula.

O desenvolvimento incompleto das FPS está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança com deficiência. A sua exclusão social e a falta de “nutrição ambiental” promovem complicações adicionais significativas. Portanto, os conteúdos veiculados pela Educação Especial devem identificar-se com os conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social humana, com os produtos do trabalho intelectual de decodificação da realidade concreta. O que significa dizer: à educação escolar cabe disponibilizar os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas filosóficas, artísticas e científicas já elaboradas, convertendo-as em conteúdos escolares.

Na última seção, procuramos discutir elementos teórico-metodológicos relevantes para a formação e atuação do tiflopedagogo ante a educação da pessoa com deficiência visual, analisando a necessidade de ter embasamento em uma concepção de desenvolvimento humano e de educação que valorize o ser humano, sua condição de vida e os instrumentos mediadores apresentados pelo professor. Neles devem encontrar-se as maiores oportunidades para o sucesso e o desenvolvimento harmônico e integral da personalidade e, assim, a conquista de uma vida adulta independente.

Nos documentos oficiais relacionados, constata-se que a Educação Especial enquanto modalidade de ensino, ao passar por mudanças de perspectiva, incorporou mudanças conceituais no papel do professor que nela atua, tornando-o um profissional multifuncional, que deve ser o mais flexível possível e o mais aberto às diversidades de sua profissão.

Também emerge de nossos resultados a constatação de que parece urgente que o trabalho do professor da Educação Especial precisa buscar a própria liberdade do homem, o que implica a compreensão das múltiplas relações que envolvem todos os fatos e fenômenos humanos, superando uma leitura aparente da realidade.

Entendemos, assim, que foi possível, com as limitações de uma dissertação, evidenciar as relações objetivas confrontadas pelo tiflopedagogo, das quais derivam as demandas concretas que se apresentam no cotidiano da prática pedagógica. O modelo pode orientar ou mediar processos de formação continuada (ou mesmo inicial) de professores da Educação Especial do mesmo modo como, nesta investigação, o movimento de análise teórica possibilitou uma articulação entre os postulados teóricos sobre o desenvolvimento das FPS e a educação da pessoa com DV.

Finalizamos esta dissertação de mestrado, ressaltando ainda que, durante a pesquisa, dúvidas e indagações se constituíram o motor e combustível do caminho percorrido. Fazer e

refazer continuamente e incansavelmente foi uma das aprendizagens mais importantes deste trabalho.

Ao final do desenvolvimento da pesquisa, constatamos aspectos que ficaram sem respostas e que talvez sejam pertinentes como objetos de estudo de novos trabalhos. Entre esses aspectos, destacamos a relevância de investigações voltadas à avaliação psicopedagógica do aluno com DV.

REFERÊNCIAS

- Barroco, S. M. S. (2007). *A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara.
- Bauman, Z. (1998). *Modernidade e holocausto*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Brasil. (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional). *Diário Oficial da União*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. (1998). Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998 (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental). *Diário Oficial da União*, seção I, p. 31. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf
- Brasil. (1999). Decreto nº 3298 (Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência). *Diário Oficial da União*. Recuperado de <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm>
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2001a). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Brasil. (2001b). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências). *Diário Oficial da União*. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2002a). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências). *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm
- Brasil, Ministério da Educação. (2002b). Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. *Diário Oficial da União*, seção 1. Recuperado de https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N__2_678__DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf
- Brasil. (2005). Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 (Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art.

18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000). *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão* (2a. ed.). Brasília, DF: Autor.

Brasil. (2007). Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica). *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm

Brasil. (2008a). Decreto Legislativo nº 186, 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). *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 1. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html>

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2008b). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. (2009). Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 (Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial). *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 17. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Brasil. (2011). Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011 (Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências). *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm

Brasil. (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990). *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Conselho Nacional de Educação. (2013a). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília, DF: Autor.

Brasil, Senado Federal. (2013b). Projeto de Lei nº 103, de 2012 (Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências). Brasília, DF: Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal. Recuperado de <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3981690&disposition=inline>

- Brasil. (2015a). *Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência*. Recuperado de <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>
- Brasil. (2015b). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Brasil, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *IDEB - Resultados e metas*. Recuperado de <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=11113287>
- Brasil, Ministério do Trabalho, Classificação Brasileira de Ocupações. (c2017). *Professores de Educação Especial*. Recuperado de <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>
- Brasil, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018, 30 de agosto). *Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa*. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206
- Bueno, J. G. S. (1993). *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo, SP: Ed. da PUC-SP.
- Caiado, K. R. M. (2014). *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia* (2a. ed., A. Lorencini, trad.). São Paulo, SP: Ed. Unesp.
- Campos, R. C. B. (1988). *Estudos de História: antiga e medieval*. São Paulo, SP: Atual.
- Coelho, T., Barroco, S., & Sierra, M. (2011). O conceito de compensação em L. S. Vigotski e suas implicações para educação de pessoas cegas. In *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (p. 1-11), Maringá, PR.
- Comitê de Ajudas Técnicas. (2007, agosto). *Ata da Reunião V*. Recuperado de http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp
- Cruickshank, W. M., & Johnson, G. O. (1983). *A educação da criança e do jovem excepcional* (Vol. 2). São Paulo, SP: Globo.
- Delors, J. (1996) *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo, SP: Cortez.
- Despotismo esclarecido. (2018). Recuperado de https://www.suapesquisa.com/o_que_e/despotismo_esclarecido.htm

- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo, SP: Ática.
- Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, 7(1-2), 17-50.
- Duarte, N. (2000). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, 24(62), 44-63.
- Duarte, N. (2010). Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. *Pro-Posições*, 21(1), 75-87.
- Duarte, N. (2013). Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 24(1), 19-29.
- Duarte, N. (2016). Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. *Fórum Linguístico*, 13(4), 1559-1571.
- Facci, M. G. D. (2004a). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, 24(62), 64-81.
- Facci, M. G. D. (2004b). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Faustino, R. C.; Mota, L. T. (2012). *Cultura e diversidade cultural: questões para a educação*. Maringá, PR: Eduem.
- Frigotto, G. (1994). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In I. Fazenda (Org.), *Metodologia da pesquisa educacional* (3a. ed., p. 71-90). São Paulo, SP: Cortez.
- Galuch, M. T. B. (2013). *Da vinculação entre ciência: contribuições para a formação docente*. Maringá, PR: Eduem.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas.
- Grécia Antiga. (2018, 22 de agosto). In *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Recuperado de https://pt.wikipedia.org/wiki/Gr%C3%A9cia_Antiga
- Gressler, L. A. (2003). *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo, SP: Loyola.
- Guerreiro, A. D. (2000). *Para uma nova comunicação dos sentidos: contributos da tecnologização da tiflografia para a ampliação dos processos comunicacionais*. Lisboa, Portugal: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Hawking, S. (1988.) *Breve história do tempo. Do Big Bang aos buracos negros*. Lisboa, Portugal: Gradiva.

- Hernández, C. (2011). *Desarrollo de las concepciones educativas de las personas con discapacidad visual*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hobsbawm, E. J. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Hobsbawm, E. J. (2002). *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Hobsbawm, E. J. (2006). *A era das revoluções: Europa, 1789-1848*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Houaiss, A., Villar, M. S., & Franco, F. M. M. (2009, versão monousuário 3). *Dicionário eletrônico Houaiss*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *PAS - Pesquisa Anual de Serviços, 2017*. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>
- Instituto Nacional da Propriedade Industrial. (2016, 21 de outubro). *Busca de patentes*. Recuperado de <http://www.inpi.gov.br/menu-servicos/informacao/busca-de-patentes>
- Jannuzzi, G. D. M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil*. Campinas, SP: Autores associados.
- Leites, N. S. (1969). Las capacidades. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, A. S. L. Rubstein, & B. M. Tieplov (Orgs.), *Psicologia* (3a. ed., F. V. Landa, trad.). México: Grijalbo.
- Lehmkuhl, M. D. S. (2011). *Educação Especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2011.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Portugal: Horizonte.
- Leontiev, A. N. (2001). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (9a. ed., p. 59-83). São Paulo, SP: Ícone.
- Leontiev, A. N. (1980). Atividade e consciência. *Práxis: a categoria materialista de prática social*, 2, 49-77.
- Manacorda, M. A. (2006). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* (12a. ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Martins, L. M. (2007). *A formação social da personalidade do professor*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Mccrindle, M., Salgado, B., & McDonald, P. (2013, June 03). In J. Hansen (Org.), *Future is bright for Generation Alpha*. Recuperado de <http://www.news.com.au/national/victoria/future-is-bright-for-generation-alpha/storyfnii5sms-1226655050947>
- Marx, K. (1983). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Marx, K., & Engels, F. (1984). *A ideologia alemã: 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach*. São Paulo, SP: Moraes.
- Marx, K., & Engels, F. (2006). *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo, SP: Centauro.
- Marx, K. & Engels, F. (2010). *Manifesto comunista* (O. Coggiola, org., Á. Pina & I. Jinkings, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Mazzotta, M. J. (1996). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo, SP: Cortez.
- Miranda, A. A. B. (2004). História, deficiência e Educação Especial. *Revista HISTEDBR Online*, 15, 1-7.
- Rousseau, J. J. (1995). *Emílio ou Da Educação* (S. Milliet, trad.). São Paulo, SP: Difusão Européia do Livro.
- Sá, E. D., Campos, I. M., & Silva, M. B. C. *Atendimento educacional especializado: deficiência visual: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- Saviani, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In C. J. Ferretti et al. (Orgs.), *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar* (p. 147-164). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Saviani, D. (2000). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (7a. ed.) Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Da nova LDB ao FUNDEB: por outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012a). *Educação Especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá, PR: Eduem.
- Saviani, D. (2012b). Marxismo, educação e pedagogia. In D. Saviani, & N. Duarte (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* (p. 59-86.). Campinas, SP: Autores associados.
- Semprini, A. (2000). *Multiculturalismo*. Bauru, SP: Edusc.

- Sierra, M. A. B. (2010). *A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Silva, O. M. (1986). *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. [S.l.]: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde.
- Silva, D. R. et al. (2006). Programa institucional de apoio à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. *Revista Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, 1(8), 55-74.
- Toassa, G. (2005). O cotidiano e o não-cotidiano na idade pré-escolar. *Pró-Posições*, 16(1), 223-240. Recuperado de <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643767>
- Tonet, I. (2013). *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo, SP: Instituto Lukács.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques* (Pédagogie et Formation). Brussels, Belgium: De Boeck.
- Tureck, L. T. Z. (2003). *Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Unesco. (1990). *Declaração mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia.
- Unesco (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca, Spain. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Unesco (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile.
- Valente, A. L. (1999). *Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade*. São Paulo, SP: Moderna.
- Valente, J. A. (2008). Diferentes usos do computador na educação. *Em Aberto*, 12(57), p. 3-16.
- Vygotski, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem* (3a. ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2004a). *Teoria e método em psicologia* (3. ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2004b). *Imaginação e criatividade na infância* (J. P. Fróis, trad., S. Affeche, revisão técnica e da tradução). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica. In L. S. Vygotski, *Teoria e método em psicologia* (p. 203-417). São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

- Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas: fundamentos de defectologia* (Vol. V). Madrid, España: Visor.
- Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique* (Vol. III). Madrid, España: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1983). *Obras escogidas*. Madrid, España: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2004). A transformação socialista do homem. Varnitso, URSS: [s.n.], 1930. (Nilson Dória, trad.). Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>
- Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2016). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (14a. ed.). São Paulo, SP: Ícone.