

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANTONIO PAULINO DE OLIVEIRA JUNIOR

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: O EMPREGO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA
PARA A APRENDIZAGEM CONCEITUAL**

**MARÍLIA
2020**

ANTONIO PAULINO DE OLIVEIRA JUNIOR

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: O EMPREGO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A
APRENDIZAGEM CONCEITUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Miguel.

MARÍLIA
2020

O48e

Oliveira Junior, Antonio Paulino de

Estudantes com deficiência visual na educação de jovens e adultos :
o emprego de tecnologia assistiva para a aprendizagem conceitual /

Antonio Paulino de Oliveira Junior. -- Marília, 2020

236 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: José Carlos Miguel

1. Educação especial. 2. Educação de jovens e adultos. 3.
Tecnologia assistiva. 4. Teoria histórico-cultural. 5. Deficiência
Visual. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Antonio Paulino de Oliveira Junior

**Estudantes com deficiência visual na Educação de Jovens e Adultos
O emprego de Tecnologia Assistiva para a aprendizagem conceitual**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Linha de Pesquisa: “Teoria e Práticas Pedagógicas”..

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Miguel
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências
Departamento de Didática / UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

2ª Examinadora: Profª. Drª. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Departamento de Didática / UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

3ª Examinadora: Profª. Drª. Eliana Marques Zanata
Departamento de Educação / UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru

4ª Examinadora: Profª. Drª. Jarina Rodrigues Fernandes
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / Universidade Federal de São Carlos

5ª Examinadora: Profª. Drª. Marta Sueli de Faria Sforni
Departamento de Teoria e Prática da Educação / Universidade Estadual de Maringá

Marília, 05 de Agosto de 2020

Dedico esse trabalho aos meus Pais
Gasparina Bernardes de Oliveira (In Memoriam)

Antonio Paulino de Oliveira

À minha esposa Elaine e filha Luísa

Todos tiveram uma participação significativa na minha vida e na minha força de vontade para
continuar a luta!

AGRADECIMENTOS

Gostaria, primeiramente, de agradecer ao Professor José Carlos Miguel, quem acreditou no potencial de minha pesquisa, viabilizando todas as condições necessárias para que esse trabalho acontecesse. A forma atenciosa e dedicada em que conduziu as orientações sempre pertinentes, possibilitaram uma excelente experiência de desenvolvimento humano.

Manifesto a mais profunda gratidão à Professora Marta Sforini que, além de contribuir substancialmente ao presente trabalho, tem grande participação em minha trajetória acadêmica e formação como ser humano.

Agradecimentos especiais à Professora Anna Augusta Sampaio de Oliveira pelas estimáveis contribuições diretas a minha pesquisa e, sobretudo, por compartilhar seus conhecimentos e sua forma de “olhar” para a Educação Especial e as peculiaridades de cada aluno.

Dirijo meus agradecimentos aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP, campus Marília, em especial à Stela Miller, Debora Deliberato, Ligia Maria Presumido Braccialli e Rita de Cassia Tiberio Araujo pelos conhecimentos compartilhados que foram significativos para o processo de realização do presente trabalho.

Às Professoras Jarina Rodrigues Fernandes e Eliana Marques Zanata pelas contribuições, discussões e dedicação para o aprimoramento do trabalho.

Agradeço imensamente aos colegas de trabalho do Departamento de Educação da UTFPR, campus Campo Mourão, pelo apoio incondicional ao longo desse processo, sobretudo, com a compreensão pela minha ausência.

Deixo registrado minha imensa gratidão a todos os alunos e colegas com deficiência visual que fizeram parte da pesquisa, com os quais tive a satisfação de compartilhar experiência, conhecimentos e histórias de vidas.

Manifesto minha gratidão às professoras especialistas da Educação Especial, que oportunizaram a realização da pesquisa de campo, bem como contribuíram com suas experiências, impressões e concepções de educação e de inclusão escolar.

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa, que teve como objetivo analisar o emprego de Tecnologia Assistiva no processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos por alunos jovens e adultos com deficiência visual, bem como o modo que esses recursos são dispostos e utilizados na escola. O fato que motivou a realização desse estudo centra-se na contribuição que esses recursos possam oferecer para o ensino e aprendizagem de conceitos científicos no âmbito da escola, sobretudo para aquelas pessoas que estiveram à margem da sociedade e da educação formal. Com base nos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico e Dialético, buscou-se, em um primeiro momento, investigar, ao longo do processo histórico e político da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial, fundamentando-se em documentos oficiais e bibliografia específica, elucidar as particularidades e intersecções entre ambas as áreas, de modo a revelar o percurso da conquista pelo direito à educação e suas contradições com relação ao modo de produção capitalista. Em seguida, realizou-se um levantamento bibliográfico e documental acerca do marco conceitual e legal sobre Tecnologia Assistiva, envolvendo o seu emprego no âmbito da educação, seu desenvolvimento e sua disposição por parte das políticas públicas, o que evidenciou uma condição precária do poder público para o provimento do acesso a esse tipo de dispositivo, seja na promoção da qualidade de vida da pessoa com deficiência, ou na melhoria da infraestrutura das escolas públicas. Em um terceiro momento, buscou-se na obra de autores vinculados a Teoria Histórico-cultural, elementos que pudessem contribuir para o entendimento do emprego de Tecnologia Assistiva em processos educativos para alunos com deficiência visual, definindo o papel que esses recursos exercem no decurso da apropriação de conceitos científicos e do desenvolvimento psíquico. Por último, a pesquisa de campo, por meio de observação nas instituições de ensino e entrevista semiestruturada com estudantes com deficiência visual, matriculados na Educação Básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e suas respectivas professoras especialistas, revelou uma realidade particular da região noroeste do Paraná, que entrelaçada com todo um sistema educacional, não têm contemplado todas as necessidades dos alunos, sobretudo no que tange a recursos ligado a informática e as novas Tecnologia de Comunicação e Informação. Dessa forma, os resultados da pesquisa indicam que a Tecnologia Assistiva tem proporcionado uma ampliação significativa na independência, autonomia e qualidade de vida das pessoas com deficiência visual e, no que concerne ao processo de escolarização, pode contribuir para a criação de estímulos compensatórios, capazes de ajudá-las no enfrentamento das barreiras e fatores sociais que cerceiam a sua participação social e realização de atividades em sala de aula. No entanto, no universo pesquisado, em que pese os esforços realizados e avanços constatados, ainda se coloca como imperativo o aporte de recursos financeiros para a viabilização de recursos de alta tecnologia necessários para a qualificação de atividades de ensino voltadas para a aprendizagem conceitual e o desenvolvimento psíquico dos alunos.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Tecnologia Assistiva; Teoria Histórico-cultural; Deficiência Visual.

ABSTRACT

The current scientific work intend to conduct a research witch aims analyze about the use of Assistive Technology in the process of teaching and learning scientific concepts by students with visual impairment, as well as how these resources are arranged and used by the school and the students themselves. The factor that has motivated this study focuses on the contribution that these resources can make to the teaching and learning of scientific concepts within the school, especially to those students who have been on the fringes of society and formal education. Based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory and the theoretical approach method of Historical and Dialectical Materialism, the research sought, at first, to investigate the historical and political process, based on official documents and specific bibliography of the process of development of history of Youth and Adults Education and their conjectures along the historical course of Special Education. Then, a bibliographic and documentary survey was conducted about the conceptual and legal framework on Assistive Technology, involving its use in education, its development, and its willingness by public policies. Follow that, with this study investigated in the works of authors linked to the Historical-Cultural Theory elements that could contribute to the understanding of the use of Assistive Technology in educational processes for visually impaired students, defining the role that these resources play during the process of appropriation of scientific concepts and psychic development. Subsequently, an empirical research was conducted through observation in educational institutions and semi-structured interviews with students with visual impairment, enrolled in Basic Education in the modality of Youth and Adult Education. Assistive Technology has provided a significant increase in the independence, autonomy, and quality of life of visually impaired people. However, it is important to ascertain whether they are contributing directly or indirectly to students' conceptual learning and psychic development.

Keywords: Special Education; Youth and Adults Education; Assistive Technology; Historical-Cultural Theory; Visual Impairment.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PRINCIPAIS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SURTIDAS ATÉ 1950	36
QUADRO 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 1997 E 2010	67
QUADRO 3 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL ENTRE 1998 E 2006	68
QUADRO 4 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES ESPECIAIS E/OU INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS E CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR.....	74
QUADRO 5 - RECURSOS DE BAIXA TECNOLOGIA	103
QUADRO 6 - ESPECIFICAÇÃO DOS ITENS DA SALA TIPO I.....	107
QUADRO 7 - ESPECIFICAÇÃO DOS ITENS DA SALA TIPO II.....	108
QUADRO 8 - RECURSOS DE ALTA TECNOLOGIA	109
QUADRO 9 - ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	170
QUADRO 10 - PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	170
QUADRO 11 - - MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA EJA ..	172
QUADRO 12 - MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA EJA	172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Aumento do número de matrículas de alunos da Educação de Jovens e Adultos com deficiência no Brasil entre 1998 e 2006	697
Gráfico 2 - Número de alunos matriculados em 2007 na Educação Especial por faixa-etária	708
Gráfico 3 - Progressão do aumento de matrículas na Educação Especial em classes especiais e/ou instituições especializadas e classes comuns do ensino regular entre 1998 e 2018	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reglete e Punção	104
Figura 2 – Sorobã	104
Figura 3 – Lupas Ópticas.....	104
Figura 4 – Telelupa ou Luneta.....	104
Figura 5 - Multiplano.....	105
Figura 6 - Maquete tátil-visual de representação de cargas elétricas positiva e negativa e a interação entre suas linhas de força.	106
Figura 7 – Máquina de Datilografia Braille.....	109
Figura 8 – Máquina Braille Elétrica	110
Figura 9 – Impressora Braille	110
Figura 10 - <i>Scanner</i> comum com Reconhecimento Óptico de Caracteres (OCR)	110
Figura 11 - Impressora térmica/fusora.....	110
Figura 12 - Impressoras 3D e <i>softwares</i> de modelagem 3D.....	111
Figura 13 - Logotipo do software NVDA	111
Figura 14 - Imagens de Tecnologias da Informação e Comunicação.....	111
Figura 15 - Lupa eletrônica/vídeo Ampliador	112
Figura 16 - Lupa eletrônica do tipo <i>mouse</i>	112
Figura 17 - Lupa eletrônica Portátil.....	112
Figura 18 - Leitores de Livros digitais	112
Figura 19 - Digitalizador e leitor autônomo	113
Figura 20 - Digitalizador, ampliador e leitor autônomo portátil	113
Figura 21 - Display Braille/Linha Braille.....	114
Figura 22 – Mesa tátil.....	114
Figura 23 – Dispositivo OrCam.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ADA - American with Disabilities Act
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ARENA - Aliança Renovadora Nacional
- BOA - Base Orientadora da Ação
- CAT - Comitê de Ajudas Técnicas
- CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
- CEPLAR - Campanha de Educação Popular
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COES - Coordenação de Ensino Supletivo
- CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
- CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
- CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- CPCs - Centros Populares de Cultura
- DESE - Departamento de Educação Supletiva e Especial
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EUA - Estados Unidos da América
- FMI - Fundo Monetário Internacional
- FNE – Fórum Nacional de Educação
- FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LBA - Legião da Boa Vontade
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- LOA – Lei Orçamentária Anual
- MCP - Movimento de Cultura Popular

MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MEB - Movimento de Educação de Base
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP – Medida Provisória
NVDA - NonVisual Desktop Access
ONG - Organizações Não-Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
SEA - Serviço de Educação de Adultos
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENEB - Secretaria Nacional de Ensino Básico
SEPS - Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus
SESPE - Secretaria de Educação Especial
SINE - Sistema Nacional de Empregos
STF – Supremo Tribunal Federal
TA - Tecnologia Assistiva
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

O PERCURSO HISTÓRICO DA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS ARTICULAÇÕES À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	23
--	-----------

1.1 O período do Brasil Imperial e as primeiras ações em prol da Educação Especial e de Jovens e Adultos	24
---	-----------

1.2 Primeira República: a Educação Especial e de Jovens e Adultos no contexto do surgimento da escola pública.....	29
---	-----------

1.3 O período da expansão do atendimento público e o nacionalismo brasileiro	33
---	-----------

1.4 As políticas educacionais das pessoas com deficiência e de Jovens e Adultos após o golpe militar de 1964	44
---	-----------

1.5 A Educação Especial para Jovens e Adultos na Constituição Federal de 1988.....	55
---	-----------

1.6 Educação Inclusiva para alunos Jovens e Adultos com deficiência: uma análise das políticas neoliberais	55
---	-----------

1.7 A Educação de Jovens e Adultos com deficiência no âmbito das políticas nacionais de inclusão	63
---	-----------

1.8 A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva	71
---	-----------

1.9 O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular e as perspectivas futuras para a educação das pessoas com deficiência	80
---	-----------

1.10 Algumas considerações	92
---	-----------

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	95
---	-----------

2.1 Marco legal e conceitual da Tecnologia Assistiva.....	96
--	-----------

2.2 Tecnologia Assistiva e o processo de Educação das pessoas com deficiência Visual	101
---	------------

2.3 Algumas Considerações sobre as políticas de desenvolvimento e de acesso à TA no Brasil.....	116
--	------------

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	118
---	------------

3.1 A defectologia na Teoria Histórico-Cultural	119
--	------------

3.2 O desenvolvimento dos conceitos na idade escolar.....	126
--	------------

3.3 A atividade humana e suas implicações para o desenvolvimento da pessoa com deficiência	133
3.4 O emprego de Tecnologia Assistiva no processo de internalização dos conceitos científicos	146
3.4.1 A formação de conceitos científicos com base na formação de ações mentais por etapa	154
3.5 Algumas Considerações	161

CAPÍTULO 4

O EMPREGO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

163

4.1 Percurso do método e as categorias de análise.....	164
4.1.1 Sujeitos da pesquisa.....	169
4.2 Análise e discussão acerca do emprego de Tecnologia Assistiva na Educação de Jovens e Adultos com deficiência visual	173
4.2.1 Lúcia	173
4.2.2 Bernardo	180
4.2.3 Fernando	189
4.2.4 Fábio	200
4.2.5 Daniele.....	206
4.3 Algumas considerações acerca do emprego de Tecnologia Assistiva na educação de Jovens e Adultos com deficiência visual	214

CONSIDERAÇÕES FINAIS

218

REFERÊNCIAS

223

INTRODUÇÃO

A partir da crescente movimentação em prol da educação para todos nos anos de 1990, sobretudo comungada e difundida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a política nacional de inclusão de sujeitos que sempre estiveram à margem do processo de educação formal se intensificou em todos os níveis e modalidades de ensino, procurando assegurar a todos o direito fundamental de acesso e permanência na escola.

Nesse contexto do direito adquirido à educação, muitos sujeitos que anteriormente não tiveram oportunidade de frequentar a escola, seja por motivos socioeconômicos ou limitações proporcionadas por diferentes deficiências, voltaram os olhos para o processo de escolarização como uma possibilidade de superação da condição de exclusão e marginalidade social.

Dentre esse público estão as pessoas jovens e adultas com deficiência visual que, ao longo de um processo histórico árduo de luta pelo direito do acesso à educação, estiveram ausentes e segregados de qualquer espaço formal de educação.

Estigmatizadas ao longo da história por um viés assistencialista e compensatório, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentam ao longo do desenvolvimento histórico das políticas públicas brasileiras, alguns importantes pontos de intersecção, com os quais é possível compreender a precariedade atual em que esses sujeitos se inserem no âmbito do sistema público de ensino. Por um lado, ambas as modalidades de ensino carregam em seus ombros a carga da exclusão social e da difícil condição de vida e de aprendizagem, seja pela deficiência ou pelo estado de vulnerabilidade socioeconômica em que se vive. Por outro lado, há a omissão do Estado brasileiro em prover as condições adequadas de ensino e aprendizagem para que as pessoas jovens e adultas com deficiência possam superar as situações de marginalização e segregação social.

A promoção do acesso e da permanência das pessoas com deficiência à educação tem sido uma grande bandeira de luta por diferentes segmentos da sociedade e, de fato, é uma grande conquista social e devemos reivindicar esse direito. Por outro lado, devemos levar em conta que a presença de um aluno com deficiência visual ou outra, em uma sala de aula, requer condições diferenciadas para sua aprendizagem do conteúdo escolar. Garantir o acesso ao espaço físico e social da escola, não é suficiente para promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

Por essa razão, consideramos como um dos pontos fundamentais para o processo inclusivo desses sujeitos, o uso de tecnologias para viabilização da aprendizagem e acesso ao

conteúdo escolar, que no caso da deficiência visual, muitas vezes os conteúdos são dispostos de forma inacessível, seja por material impressos ou atividades de ensino que necessitam do aporte visual.

Quando o uso de determinada tecnologia é empregada para prover as condições necessárias para a participação da pessoa com deficiência em qualquer atividade de sua vida, tem-se empregado no Brasil para esses recursos a denominação de Tecnologia Assistiva (TA), a qual ganha a cada ano maior destaque com relação à educação, que em diversas condições, possibilita o acesso ao conteúdo escolar previsto no currículo.

Por se tratar de uma gama de recursos, a TA tem possibilitado aos profissionais da Educação, opções de adaptações pedagógicas capazes de favorecer as pessoas com deficiência o acesso e a participação funcional em atividades de ensino e aprendizagem.

No caso da deficiência visual, temos à disposição um vasto número de aparatos e materiais adaptáveis, capazes de possibilitar aos alunos uma ampliação na capacidade de interação com a sociedade, seja por meio de lupas e aumento do aporte visual para aqueles que possuem baixa visão, seja por intermédio de dispositivos táteis e sintetizadores de voz para aqueles com cegueira, o que garante maior percepção dos fenômenos que estão circundantes no meio ambiente.

Por outro lado, acreditamos que o recurso por si só não é capaz de proporcionar ao aluno com deficiência a aprendizagem e desenvolvimento a patamares mais elevados. O modo como as tecnologias são empregadas no âmbito educacional pode levar a diferentes resultados qualitativos.

Com base nos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-cultural reconhecemos que o professor tem um papel decisivo no desenvolvimento dos alunos, visto que a forma como os conteúdos são organizados e trabalhados em sala de aula, pode levar à efetiva aprendizagem que resulta em desenvolvimento. Nesse sentido, não basta dispor dos melhores recursos tecnológicos se eles não forem utilizados na direção da aprendizagem e do desenvolvimento psíquico. Vigotsky (2009) salienta que o bom ensino é aquele que garante e promove o desenvolvimento aos patamares mais elevados do psiquismo humano.

Dessa forma, por meio desta pesquisa, de caráter qualitativo, colocamos em análise a utilização dos recursos de TA na Educação de Jovens e Adultos, buscando investigar como os recursos são utilizados e de que forma podem contribuir para a aprendizagem conceitual e o desenvolvimento psíquico dos alunos com cegueira ou baixa visão.

Uma das maiores dificuldades que temos observado durante o processo de escolarização desses alunos, se encontra na aprendizagem de conceitos científicos, que por exigir

determinados graus de abstração e generalização, se torna inviabilizada caso o ensino esteja pautado somente em fatores sensoriais e imediatos a realidade concreta.

Durante o mestrado, por meio da nossa pesquisa de campo (OLIVEIRA JUNIOR, 2014) identificamos que na prática os professores têm se esforçado para suprir as necessidades dos alunos com deficiência visual, procurando tornar concretos ou manipuláveis os objetos ou fenômenos de estudo, sob a ótica de que a deficiência seja apenas ocasionada pela ausência visual, sem levar em conta as conjecturas sociais presentes na relação da insuficiência orgânica com a estrutura da sociedade e das relações sociais.

Essa prática está presente no cotidiano das classes regulares, em que o professor, como forma de adaptação, busca incessantemente tornar "visível" aquilo que o cego não pode enxergar. Por essa razão, são confeccionadas maquetes, planetários físicos, materiais concretos alternativos, é usado material dourado, cola em alto-relevo e etc.

Todos esses recursos têm papel fundamental para o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência, por se tratar inicialmente de seu contato sensorial com o objeto de estudo. Porém, conforme o modo como eles são utilizados, visando apenas compensar sensorialmente a ausência da visão, não possibilitará o desenvolvimento psíquico das pessoas com baixa visão ou com cegueira, o que impactará negativamente na ampliação de sua participação social.

Com relação aos estudos acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência, elencamos a obra de Vygotski (1997), a qual dispõe de uma rica contribuição para o entendimento da educação das pessoas com deficiência e, sobretudo, da psicologia e do desenvolvimento dos sujeitos com cegueira. Esses estudos do autor foram elaborados em suas pesquisas sobre a Defectologia, que se constitui no ramo científico responsável por estudar as variedades qualitativas do desenvolvimento das crianças com deficiência, e sobre essa diversidade se configuram os principais objetivos teóricos e práticos a serem investigados por essa ciência.

O foco central da investigação de Vygotski (1997) situou-se nas variações qualitativas no decurso do processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência. De acordo com o autor, a limitação sensorial não impede o desenvolvimento psíquico e a aprendizagem conceitual das pessoas com deficiência visual, mas exige dos professores a identificação de outros caminhos ao longo desse percurso, capazes de enfrentar e superar contraversões presentes na estrutura da sociedade e nos espaços sociais.

Para garantir que haja aprendizagem de conceitos científicos por alunos com deficiência visual, é necessário que se tenha uma organização de ensino diferenciada ou apoiada em recursos que possibilite um maior acesso aos conteúdos e às atividades cotidianas de uma sala

de aula. Apenas possibilitar o contato concreto e sensorial ao objeto de estudo como o objetivo final do processo educativo, não é suficiente para elevar o desenvolvimento do pensamento abstrato e teórico aos patamares mais elevados.

Os materiais adaptados e demais recursos tecnológicos empregados no âmbito da educação devem possibilitar ao aluno a realização de ações mentais com o conhecimento prático e social, objetivado e materializado, sejam em objetos, signos, linguagem matemática ou fenômenos da natureza.

Dessa forma, ao pensarmos na educação dos alunos com deficiência visual, matriculados na Educação de Jovens e Adultos, levantamos os seguintes questionamentos: Como a educação para esses sujeitos tem sido desenvolvida ao longo da história das políticas públicas brasileiras? De que modo os recursos de Tecnologia Assistiva podem contribuir para a aprendizagem conceitual dos alunos com cegueira ou baixa visão? E como a escola tem utilizado esses recursos? Qual diferença esses recursos causam no processo de inclusão?

Na direção desses questionamentos, buscamos analisar o emprego de Tecnologia Assistiva no processo da aprendizagem de conceitos científicos por alunos com deficiência visual, bem como o modo que esses recursos são dispostos e utilizados pela escola e pelos alunos. De uma maneira mais específica, nos voltamos ao atendimento dos seguintes objetivos:

- Compreender a conjuntura histórica do cenário econômico, político e social para a promoção da educação dos alunos jovens e adultos com deficiência;
- Realizar um levantamento documental acerca das políticas públicas de acesso e promoção ao desenvolvimento de Tecnologia Assistiva no Brasil;
- Identificar a importância dos recursos de Tecnologia Assistiva para a aprendizagem conceitual dos alunos com deficiência visual;
- Analisar as dimensões históricas, sociais e econômicas da vida dos estudantes participantes da pesquisa;
- Avaliar o emprego de Tecnologia Assistiva nas escolas de Educação de Jovens e Adultos;
- Averiguar quais são os recursos disponíveis e como são utilizados pelos alunos com deficiência visual.

Com base na concepção de ser humano e de sociedade intrínseca ao método de abordagem teórica do Materialismo Histórico e Dialético, nossa pesquisa prima por conceber

“[...] os fenômenos em análise como sendo históricos, dotados de materialidade e movidos pela contradição: afirmação-negação-nova afirmação” (MEKSENAS, 2002, p. 88).

Procuramos analisar os dados coletados com base em sua essência, refletida na sua síntese de múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais. Por meio do mapeamento documental e bibliográfico, bem como da pesquisa de campo, buscamos revelar no bojo da contradição do modo de produção capitalista, a essência subjacente ao acesso e ao emprego de Tecnologia Assistiva para alunos com deficiência visual na modalidade de jovens e adultos.

A perspectiva materialista e dialética considera a história como um processo movido pelas contradições presentes na sociedade, na qual o homem em um movimento dialético, modifica as relações de produção e de subsistência. Isto quer dizer, que não apenas levantamos dados para explicar como está o emprego da Tecnologia Assistiva no âmbito escolar, mas nossa intenção é a de que, ao produzirmos conhecimentos sobre esse fenômeno, possam ser criadas as condições para que futuras intervenções políticas e pedagógicas ocorram com vistas a propiciar as condições necessárias à aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. “O materialismo histórico diferencia-se das diversas ‘filosofias da história’ no fato de não limitar-se a ‘explicar’ a história, mas também de intervir nela, fazendo consciente a sua tendência inconsciente” (COGGIOLA, 1995, p. 8-9).

Considerando a necessidade de analisar as múltiplas determinações do fenômeno, não centrando apenas na ação docente, buscamos coletar dados acerca das condições econômicas, sociais e políticas envolvidas no emprego de tais tecnologias no âmbito educacional.

Mediante essa abordagem metodológica, realizamos uma observação sistemática, em que de acordo com Marconi e Lakatos (2007), pode ser definida conforme os meios utilizados, a participação do observador, o número de observadores e o lugar onde será realizada.

Dessa forma, realizamos a observação sistemática, não-participante, individual e efetuada na realidade, que ocorreu em dois estabelecimentos de ensino da Educação Básica que contam com alunos adultos com deficiência visual, nos municípios de Campo Mourão e Maringá, ambos situados no estado do Paraná.

Esses municípios estão separados aproximadamente por cem quilômetros e têm entre seu corpo discente, adultos com deficiência visual. As duas escolas fazem parte da rede estadual de ensino e, portanto, são regidas pelas mesmas políticas públicas de inclusão implementada pelo estado.

A opção pela realização da pesquisa de campo em dois municípios se deu pela necessidade de ampliação da quantidade de alunos participantes. Tendo em vista a

especificidade da população pesquisada, somada às situações de vulnerabilidade socioeconômica em que vivem boa parte desses sujeitos, são poucos os alunos que frequentam a escola regularmente e desenvolvem todas as atividades escolares em conformidade com os cronogramas das disciplinas da matriz curricular.

A população da pesquisa é composta por alunos com cegueira ou baixa visão, os quais estão matriculados na Educação Básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual do Paraná. Identificamos um total de seis alunos, com idade igual ou superior a dezoito anos, distribuídos entre os municípios de Maringá e Campo Mourão. Contudo, conseguimos realizar as entrevistas com cinco deles, visto que tivemos um que desistiu da escola e não o encontramos para a realização da pesquisa.

Os professores especialistas que acompanham e auxiliam os processos educativos nas instituições investigadas, também participaram da pesquisa e contribuíram para o melhor entendimento acerca da realidade e as especificidades do cotidiano escolar e sua relação com as políticas públicas e o emprego das tecnologias na promoção da aprendizagem.

A pesquisa de campo teve como técnicas para coleta de dados a observação da instituição como um todo, sobretudo com relação aos recursos de tecnologia disponíveis e o seu emprego em processos educativos. Inclui também, a entrevista semiestruturada e gravada com professores especialistas e alunos adultos com deficiência visual, buscando a averiguação das condições do emprego e utilização da Tecnologia Assistiva durante as aulas e fora delas.

Os dados coletados por meio desses instrumentos nos permitem identificar se o emprego da Tecnologia Assistiva está em uma perspectiva que impulsiona a aprendizagem de conceitos científicos por parte dos alunos com cegueira ou baixa visão, uma vez que a forma predominante de ocorrer o desenvolvimento dos sujeitos é por meio da apropriação desse tipo de conceitos, como afirma Vigotsky (2009). De acordo com essa perspectiva teórica esses são os elementos culturais cuja apropriação leva ao desenvolvimento de funções psíquicas eminentemente humanas. Compreensão também apresentada por Saviani (2003, p. 13), ao afirmar que o desenvolvimento humano se dá por meio do “trabalho educativo” com a cultura produzida pelos seres humanos ao longo da história. O trabalho educativo se expressa no:

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, 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.

Com esses princípios, enfatizamos que a Educação de Jovens e Adultos não deve abrir mão do conhecimento científico, produzido historicamente pelos homens, conteúdos históricos e clássicos indispensáveis para a humanização dos alunos. Por outro lado, este conteúdo deve ser sistematizado e adaptado por meio das tecnologias, de forma a tornar-se um conteúdo de aprendizagem acessível ao aluno com deficiência visual. Para isso, é fundamental a mediação e o trabalho de organização do ensino por parte do professor.

Essa mediação deve levar em conta as formas alternativas com que os sujeitos interagem com o objeto do conhecimento. No caso da cegueira ou baixa visão, significa buscar formas alternativas de disponibilizar o conteúdo escolar de forma que não seja dependente do aporte visual.

Em nosso primeiro capítulo apresentamos um mapeamento bibliográfico acerca da história do desenvolvimento da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, buscando identificar seus principais marcos legais e seus pontos de intersecção na promoção das políticas públicas destinadas ao atendimento educacional a população jovem e adulta com deficiência.

Em seguida, trataremos dos marcos conceituais e legais com relação à Tecnologia Assistiva, bem como do seu emprego no âmbito da educação, verificando os documentos oficiais norteadores acerca da promoção de políticas que favoreçam o desenvolvimento, distribuição e acesso de recursos tecnológicos por parte das pessoas com deficiência visual.

No terceiro capítulo tratamos das contribuições da teoria histórico-cultural, bem como da teoria da atividade para compreendermos o processo de aprendizagem de conceitos científicos e do desenvolvimento das pessoas com deficiência visual. Por se tratar de um estudo bibliográfico aprofundado, buscaremos evidenciar os principais fundamentos teóricos que tem por finalidade embasar a nossa coleta de dados, assim como o modo que iremos confrontar os resultados qualitativos e interpretá-los à luz do método marxiano de investigação científica.

CAPÍTULO 1

O PERCURSO HISTÓRICO DA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS ARTICULAÇÕES À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação das pessoas com deficiência, ao longo da história, tem lentamente ganhado maior atenção das políticas públicas com relação aos dispositivos legais que asseguram o direito a frequentar espaços educativos e, em decorrência, garantir maior desenvolvimento e acesso a espaço de convívio social e de trabalho.

Decorrente de um déficit histórico na escolarização desses sujeitos, somados a uma ampliação significativa com relação ao acesso a uma educação mais especializada, ocorrida nas últimas duas décadas, a Educação de Jovens e Adultos passou a receber parte dessa população, que por não ter anteriormente condições de frequentar à escola, seja por questões sociais, econômicas ou, até mesmo, da deficiência e de prerrogativas legais que assegurassem o direito, passam a ocupar esse espaço educativo.

Dessa forma, para termos uma visão de totalidade com relação à educação das pessoas jovens e adultas com deficiência visual, precisamos buscar elementos no desenvolvimento histórico das duas modalidades de ensino, com vistas a encontrar nesse histórico pontos de intersecção que revelem o movimento, sintonias e contradições nas propostas de formação educacional desses alunos.

Para analisarmos as condições do emprego de tecnologias assistivas para estudantes adultos com deficiência visual, é importante elucidarmos os principais determinantes históricos e legais perpassados no Brasil, para que, então, possamos transcender ao pseudoconcreto e obtermos a essência com relação aos dados coletados em nossa pesquisa de campo e nossas análises em nível de abstração e interpretação da realidade.

Nesse sentido, abordaremos nesse mapeamento bibliográfico os principais marcos históricos na promoção da educação especial e da EJA, delimitando do período imperial até a construção e publicação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, bem como a conjuntura atual e perspectivas futuras para a educação brasileira.

A opção por esse período histórico se deu, sobretudo para demarcarmos o início das primeiras ações em prol dos alunos com deficiência, perpassando pela construção de um sistema

público e gratuito de ensino para todos, até o relato das últimas implementações e ações que antecederam a realização da nossa pesquisa de campo, realizada entre os anos de 2018 e 2019.

1.1 O período do Brasil Imperial e as primeiras ações em prol da Educação Especial e de Jovens e Adultos

A educação ao longo da história do Brasil colonial e imperial se manteve como um direito de poucos e restrita a atividade de catequização e de desenvolvimento da elite, hegemonicamente branca. Nesse grupo privilegiado certamente, não se encontrava a maioria desfavorecida economicamente, escravos e pessoas com deficiência.

No século XIX foram dados os primeiros passos que foram cruciais para uma progressiva institucionalização da escola e a educação enquanto um direito: "[...] aos poucos, foram-se definindo, com uma maior precisão, os tempos, os espaços, os saberes, os materiais escolares a formação e a profissionalização do professor" (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 30).

A chegada da família real portuguesa em 1808 foi o grande marco para a modificação da realidade educacional do Brasil. O atendimento das necessidades da aristocracia portuguesa, sejam elas administrativas técnico-burocráticas ou educacionais, corroborou para a criação dos

[...] cursos de caráter marcadamente utilitário, em nível superior, como o de Medicina, Agricultura, Economia Política, Química e Botânica, além das Academias Militares; para favorecer a vida cultural criaram-se as Academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública, a Imprensa Régia, entre outras iniciativas. Entretanto, em relação à educação elementar não houve grande progresso; as elites a recebiam em suas casas, como ensino privado (PAIVA, 2003, p. 70).

O mesmo panorama se configurou a partir da **independência**, em 1922, obtida pelo Brasil com relação a Portugal. Apesar da nova ordem política, mantiveram-se as mesmas desigualdades e privilégios para uma minoria pertencente à elite detentora do poder econômico e político.

Na Constituição de 1824, a primeira do país, redigida e outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, embora a instrução primária aparecesse citada em dois artigos como um direito de "todos", foi destinada apenas para aqueles que eram considerados aptos a exercerem os direitos civis e políticos. Isto, por sua vez, não incluía os incapacitados fisicamente (JANNUZZI, 2004) e a boa parte da população que era economicamente desfavorecida, como os "[...] negros, indígenas e grande parte das mulheres" (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Embora a educação popular tenha sido proclamada em discussões entre deputados das diferentes províncias, durante as Assembleias da Constituinte de 1923, o máximo concedido "[...] foi a decretação da lei de 15 de outubro de 1827, que perdurou até 1946, quando surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, uma das últimas a serem legisladas no conjunto de reformas da educação" (JANNUZZI, 2012, p. 7).

A lei de 15 de outubro de 1827 ficou caracterizada por estabelecer a presença de uma escola de instrução primária em todas as cidades, vilas e regiões mais populosas (PAIVA, 2003). No entanto, a dificuldade de encontrar professores capacitados para ministrar aulas das diferentes disciplinas, contribuiu para a falta de sucesso na efetivação do ensino às camadas populares da sociedade.

Independente do fracasso com relação aos objetivos da lei, de acordo com Paiva (2003, p. 62), "[...] foi graças a ela que algumas escolas foram fundadas nas províncias, determinando um pequeno progresso imediato do nosso ensino elementar, se levamos em consideração a situação anterior desse nível de ensino".

É importante destacarmos a invisibilidade e exclusão das pessoas com deficiência na Constituição Imperial de 1824 e na lei da educação de 1927, em que não há menção ao atendimento educacional dessa população e garantia de direitos civis e políticos. As primeiras ações mais contundentes, efetivadas em torno desse tipo de educação, surgiram apenas no segundo reinado, de Dom Pedro II, com vistas a preparar esse público para contribuir com o setor produtivo, uma vez que vislumbravam um corte de gastos, nos cofres públicos, com a manutenção dessas pessoas, por toda a vida, depositadas em asilos e manicômios (FREITAS, 2010).

Outro fator que marcou o início das ações em prol da Educação Especial foram os favores atendidos a pessoas próximas ao governo imperial, o que resultou na criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (atual, Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos), ambos na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com Bueno (1993), a criação desses institutos não ocorreu com o intuito de suprir a demanda das necessidades existentes. Por essa razão, pouco tempo depois, eles foram degradados, seja pela falta de recursos financeiros ou a falta de uma política que viabilizasse, após a conclusão dos cursos pelos estudantes, uma incorporação das pessoas com deficiência na sociedade e nas atividades produtivas.

A falta de interesse com relação à Educação Especial e preparação dos sujeitos para o trabalho, nesse contexto histórico, diferentemente de países mais desenvolvidos, se deu pela

[...] pouca necessidade de utilização desse tipo de mão-de-obra, na medida em que uma economia baseada na monocultura para exportação não exigia a utilização dessa população pelo incipiente mercado de trabalho. Por outro lado, espelha também o caráter assistencialista que irá perpassar toda a história da educação especial em nosso País. O fato de, através de uma política de "favor", terem sido criadas instituições que, pelo menos, ofereciam abrigo e proteção a essa parcela da população, cumpria a função de auxílio aos desvalidos, isto é, àqueles que não possuíam condições pessoais para exercerem sua cidadania. Além disso, na medida em que se prenderam a iniciativas isoladas, deixaram de fora a maior parte dos surdos e cegos, ao mesmo tempo em que, como internato, retiraram do convívio social indivíduos que não necessitavam ser isolados pelo incipiente processo produtivo (BUENO, 1993, p. 86).

Apesar dos postulados na legislação de 1824 e 1827, tanto a educação das pessoas com deficiência, como da educação popular, tiveram avanço restrito e limitado. Enquanto as elites utilizavam da prática de estudo individual, em suas próprias casas, a "[...] a educação do povo não era sentida como uma necessidade social e econômica muito forte" (PAIVA, 2003, p. 63).

A disseminação do ideário liberal intrínseco ao pensamento do Império e da Constituição de 1824, era refletido no modo como o governo administrava a educação. Com o Ato Adicional de 1834, a oferta e manutenção das escolas para a população foi descentralizada como uma obrigação a cargo das províncias, demonstrando a falta de interesse do governo central, tanto por não assumir a responsabilidade, como delegar a instâncias mais empobrecidas a obrigação de prover a educação das camadas populares e menos favorecidas.

A partir desse Ato Adicional, a desigualdade entre as províncias, regiões e locais economicamente mais desenvolvidos tornou-se mais evidente no âmbito da educação. De acordo com Paiva (2003), o deslocamento do eixo econômico do Norte-Nordeste para o Centro-Sul, no final do século XVIII, corroborou para o fortalecimento dos sistemas educacionais dessa região.

Para Paiva (2003), com a decadência da mineração no final do século XVIII, contamos com o renascimento da agricultura, a qual se favoreceu com a emancipação política e a abertura dos portos. Inicialmente, a região Norte-Nordeste se beneficiou com o cultivo da cana de açúcar e a produção de tabaco. Contudo, ao perder espaço no mercado internacional para o algodão norte-americano e oriental, bem como o fim do tráfico de africanos escravizados, o que desestimulou a produção do tabaco, a agricultura centrou-se no plantio do café e deslocou-se para o Rio de Janeiro, São Paulo, Sul de Minas Gerais e Espírito Santo. A cafeicultura iniciou-se em meados do século XIX e desempenhou um papel fundamental na economia de exportação do país, o qual se estendeu por todo o período imperial e boa parte da primeira república.

Em decorrência do avanço do movimento abolicionista, mesmo com a mão-de-obra escrava migrada do nordeste, ficou claro a necessidade de um número maior de trabalhadores, que pudessem suprir a demanda produtiva. Dessa forma, em 1871 se fortaleceu mais um ciclo

de imigração, trazendo milhares de europeus, que em São Paulo se tornaram assalariados e na região Sul, tiveram a incumbência de contribuir na colonização do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Para Paiva (2003, p. 75)

Se, por um lado, o deslocamento do eixo econômico para o Centro-Sul explica o maior desenvolvimento dos sistemas de ensino observado nesta região, também a imigração contribuiu para isto. Trabalhando em núcleos coloniais no sul do país como pequenos proprietários, os imigrantes se preocuparam com a instrução de seus filhos e desenvolveram seus próprios sistemas de ensino. Oriundos de países onde a instrução elementar universalizada era um objetivo e onde a educação escolar desempenhava um importante papel para a ascensão social, o imigrante criava um clima de maiores exigências com respeito à instrução. Mesmo em São Paulo, onde ele é assalariado e não colono, sua presença atua como pressão no sentido do desenvolvimento da instrução popular.

Esse novo panorama educacional no Brasil não ficou marcado apenas pelo desenvolvimento da agricultura, mas em partes, pelo investimento industrial e comercial, oriundos do lucro do café e do capital estrangeiro. Por meio de empréstimos públicos, foram feitos investimentos em infraestrutura ferroviária, rodoviária e aquaviária, fortalecendo a arrecadação pública com o aumento das taxas de importações, o que fomentou a produção interna e a ampliação do tamanho da máquina estatal. "Desenvolve-se a indústria têxtil, multiplicam-se os estabelecimentos industriais de modo geral, criando nos centros urbanos - novas necessidades de ampliação dos sistemas de ensino elementar" (PAIVA, 2003, p. 66).

Esse quadro econômico que se desenhava no final do governo imperial e se expandiria durante as primeiras décadas da república, determinou a centralização de recursos e investimentos nas regiões sul e sudeste, desenvolvendo uma desigualdade, no que tange a instrução elementar, entre as diferentes regiões.

Em 1872, quando o primeiro censo de analfabetismo foi realizado, constatou-se uma situação precária generalizada, em que 82,3 % da população, com cinco anos ou mais de idade, se encontrava em situação de analfabetismo (FERRARO; KREIDLOW, 2004). Nesse momento, não se percebia grandes diferenças entre as regiões. Essa situação se manteve inalterada até 1890, em que um novo censo, revelou uma taxa de 82,6 %. Com o início da República, "Tais taxas valeram ao Brasil, na época, a pecha de campeão mundial do analfabetismo" (Ibidem, p. 184).

Diante desse quadro generalizado de analfabetismo, a difusão da instrução elementar e profissional passou a ser uma preocupação para o país, uma vez que se acreditava, assim como nos países mais desenvolvidos, que a educação era um fator indispensável para o progresso, bem como para colocar o Brasil entre as tidas nações "cultas". No entanto, os números de acesso

as escolas mantidas pelo império e as províncias, não ultrapassavam os 10 % (PAIVA, 2003), fator esse que desagradava parte da elite, sobretudo as associações dos intelectuais e a população de imigrantes que estava acostumada ao pensamento liberal e de educação obrigatória e gratuita.

Dessa forma, em muitas províncias foram desenvolvidas ações isoladas de alfabetização, geralmente promovidas por intelectuais, homens brancos e maçons, com o sentimento de "regenerar" as camadas populares, fossem elas compostas por pobres brancos, negros, livres ou libertos, ou até escravos. Eles acreditavam que "[...] era preciso 'iluminar' as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso" (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 35). Esse fator, por sua vez, colocou a alfabetização de adultos "[...] sob a égide da filantropia, da caridade, da solidariedade e não do direito" (Ibidem).

Esse sentimento de inferioridade, ignorância e de incapacidade, posta a condição de analfabetismo da maioria da população brasileira, frente a um crescimento do setor manufatureiro e das condições materiais, resultou no crescimento do preconceito ao analfabeto, o qual se confirmou nas discussões e na aprovação da reforma eleitoral de 1881, que ficou conhecida como a Lei Saraiva e restringiu o direito ao voto às pessoas não alfabetizadas. Até esse momento, a restrição ao voto era definida por fatores econômicos e sociais, porém nunca se havia questionado a capacidade de saber ler ou escrever. "O saber ler não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo; não o impedia de ganhar dinheiro, ser chefe de família, exercer o pátrio poder, ser tutor" (RODRIGUES, 1965, p. 144 apud GALVÃO; SOARES, 2004 p. 36).

Toda essa discussão em torno da instrução elementar da população foi apresentada na Assembleia Geral, na comissão de estudo acerca da Reforma Leôncio de Carvalho, na qual Rui Barbosa, por meio de seu Parecer-projeto de 1882, traz o primeiro diagnóstico detalhado da realidade educacional do Brasil, defendendo a tese de que há uma relação direta entre o nível de instrução da população com a riqueza do país. Ele também expõe "[...] problemas da obrigatoriedade escolar, da liberdade de ensino, da organização pedagógica, da formação de professores, das construções escolares, das despesas com o ensino público, ele formula suas proposições" (PAIVA, 2003, p. 76).

Ao longo de todo o governo imperial, diversas discussões foram travadas nas províncias quanto ao rumo da instrução elementar para a população pertencente às camadas inferiores da sociedade. No entanto, poucos resultados foram obtidos, visto que, embora o país tivesse dado os primeiros passos em direção à industrialização, a economia estava centralizada na agricultura

e sob o poder da aristocracia oligárquica, que pouco se importava com a instrução das pessoas que trabalhavam em suas lavouras (JANNUZZI, 2012).

Ao término do Império, por um lado, muitos problemas com relação à instrução elementar e as altas taxas de analfabetismo persistiram e não foram superados. Por outro, é importante destacar, que foi nesse período que se deu o surgimento da educação popular e os primeiros encaminhamentos em direção a uma política de combate ao analfabetismo.

No entanto, quando nos deparamos com a educação das pessoas com deficiência, nesse período, percebemos um silêncio quanto às suas demandas e necessidades, que pouco foram levadas às discussões nas assembleias das províncias. O atendimento educacional para esse público, assistencialista e de cunho clínico, se restringiu aos precários institutos imperiais e a asilos e manicômios. De acordo com Jannuzzi (2012, p. 20), os poucos educandos que foram atendidos nesses estabelecimentos, "eram provavelmente os mais lesados os que se distinguiram, se distanciavam, os que incomodavam, ou pelo aspecto global, ou pelo comportamento altamente divergente". Quanto àqueles que conseguiam, mesmo com limitações, desempenhar algum tipo de atividade, eram inseridos em tarefas simples de uma sociedade rural e não escolarizada.

1.2 Primeira República: a Educação Especial e de Jovens e Adultos no contexto do surgimento da escola pública

O período referente ao final do governo imperial e os primeiros anos após a Proclamação da República, em 1889, ficou marcado, não somente por crises no âmbito da política e sua organização administrativa, mas também foram levantadas e debatidas questões sobre a instrução pública, a proibição do voto do analfabeto, a abolição da escravatura, o início da modernização da produção industrial, o incentivo a imigração, bem como o fortalecimento da cafeicultura e consolidação de oligarquias regionais.

De acordo com Saviani (2006), a linha geral dos debates estava direcionada à construção de um sistema nacional de educação pública, que seguisse a tendência dos países europeus, nos quais o governo central era o responsável por prover as escolas em todas as regiões do país. Entendia-se que as escolas poderiam ser a chave para a redenção de todos os problemas da humanidade.

Nesse clima parecia que, efetivada a Abolição da escravatura em 1888 e proclamada a República em 1889, a organização do sistema nacional de ensino, em que o governo central assumiria a tarefa de instalar e manter escolas em todos os povoados, seria uma consequência lógica. Mas não foi isso o que aconteceu. Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, a fortiori na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela influência do modelo norte-americano, seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição republicana (Ibidem, p. 22).

A primeira constituição republicana, promulgada em 1891, reafirmou as políticas educacionais estabelecidas no Ato Adicional de 1834, mantendo o sistema educacional descentralizado e sob a responsabilidade de legislar e prover a cargo dos estados e municípios. Ao manter a descentralização em detrimento de um sistema nacional unificado, o dispositivo legal ratificou o dualismo sistêmico na educação entre a União e os Estados Federativos, uma vez que a manutenção e criação de instituições de Ensino Superior, em todo território nacional, tornou-se incumbência do governo central, enquanto a criação e manutenção das escolas primárias e profissionalizantes ficou a cargo dos estados (ROMANELLI, 2013).

Dessa forma, a União passou a prover a educação destinada à formação e desenvolvimento das elites, enquanto os estados, autarquias menos favorecidas, passou a ofertar o ensino primário de forma fragmentada e dissonante ao redor do país.

A dualidade do sistema educacional brasileiro, se, de um lado, representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro, representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder. A vitória dos princípios federalistas que consagrou a autonomia dos poderes estaduais fez com que o Governo Federal, reservando-se uma parte da tarefa de proporcionar educação à nação, não interferisse de modo algum nos direitos de autonomia reservados aos Estados, na construção de seu sistema de ensino. Como um não interferia na jurisdição do outro, as ações eram completamente independentes e, o que era natural, díspares, em muitos casos. Isso acabou gerando uma desorganização completa na construção do sistema educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais brasileiros (ROMANELLI, 2013, p. 43).

Em decorrência dessa desobrigação da União quanto ao provimento da instrução pública primária, propiciou um ambiente favorável para a fragmentação da institucionalização do atendimento as pessoas com deficiência, a qual se deu predominantemente no âmbito privado e assistencialista (BUENO, 1993).

As instituições que passaram a ser criadas eram, em primazia, especializadas no atendimento ao público com deficiência intelectual, que fundamentadas por uma vertente

médico-pedagógica enfrentavam os problemas relacionados à deficiência como uma questão de doença, o que ocasionava a segregação e retirada desses sujeitos da vida social (JANNUZZI, 2012). Cabe ressaltar que, em uma sociedade desescolarizada, muitas pessoas com deficiências leves ou moderadas, de tal forma que não destoassem da maioria, passavam despercebidas e incorporadas a tarefas sociais simples. "Apenas aquelas que apresentavam características que as diferenciavam a ponto de causar 'estranhamento' e 'incômodo' eram encaminhadas para locais onde pudessem tornar-se invisíveis para a sociedade" (FREITAS, 2010, p. 42).

A falta de interesse das autoridades em propiciar a educação para as pessoas com deficiência se dava pelo mesmo motivo que a alfabetização dos jovens e adultos não fazia parte do interesse dos grandes produtores de café, que por ocasião da descentralização política, tiveram consolidado o seu domínio político local e, por sua vez, projetaram

[...] no sistema escolar a mesma mentalidade que havia caracterizado o período colonial e se estendido durante a Monarquia. Para uma economia agrícola, a educação básica da população realmente não era considerada como um fator necessário, pois a maioria se concentrava na zona rural, onde as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização (CARVALHO, 2012a, p. 121).

Com essa falta de interesse por parte das pequenas oligarquias, a expansão da instrução pública se deu mais efetivamente nos centros urbanos e, sobretudo, na região centro-sul, onde se tinha um maior desenvolvimento econômico e industrial.

Dentre as experiências educacionais implementadas pelos estados, de acordo com Saviani (2006, p. 18), foi a tentativa de São Paulo a mais avançada e próxima daquilo que se assemelha a uma organização e padronização dos serviços educacionais em um sistema orgânico:

- a) organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas;
- b) construção ou aquisição de prédios específicos para funcionar como escolas;
- c) dotação e manutenção nesses prédios de toda a infraestrutura necessária para o adequado funcionamento do ensino;
- d) instituição de um corpo de agentes, com destaque para os professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas;
- e) definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto.

Na acepção de Carvalho (2012a), o que propiciou a São Paulo o cenário adequado para a organização de um sistema educacional com bases mais sólidas e largas foi em decorrência

de lá ter se tornado o centro da vida econômica do país, o qual foi estimulado pelo crescimento do desenvolvimento da lavoura cafeeira, maior concentração de imigrantes, maior desenvolvimento industrial, bem como um controle maior sobre a política nacional.

Dessa forma, a escola primária paulista tornou-se um parâmetro para as escolas públicas dos demais estados, exportando, sobretudo, a organização administrativa, e a difusão da ideia de "grupo escolar", o qual, de acordo com Souza (2006), envolvia certa infraestrutura física e administrativa, como a construção de prédios adequados para a prática educativa, agrupamentos e seriação gradual de alunos conforme o seu nível de conhecimento, organização do tempo e espaços, o emprego de métodos pedagógicos e hierarquização dos profissionais, dispondo de um professor para cada classe.

A expansão desse modelo de estruturação das escolas contribuiu para a implantação de sistemas semelhantes em vários estados durante a Primeira República:

[...] Rio de Janeiro, em 1897; Maranhão e Paraná, em 1903; Minas Gerais, em 1906; Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina, em 1908; Mato Grosso, em 1910; Sergipe, em 1911; Paraíba em 1916, Goiás, 1921 e Piauí, em 1922 (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 44).

Pelo fato da total omissão da União quanto à promoção da educação primária e da descentralização do sistema educacional e político, tendo responsabilizado os estados na implantação da instrução primária, o quadro da educação, nos primeiros 30 anos do governo republicano, continuou precário e insuficiente, apresentando uma realidade muito pouco modificada com relação à enfrentada no final do governo imperial, uma vez que a taxa de analfabetismo teve uma ligeira queda dos 82,6 %, no ano de 1890, para 71,2 % em 1920, caracterizando uma queda de 11 pontos percentuais no período (FERRARO; KLEIDLOW, 2004).

Até esse período, não tivemos muitas ações em prol da educação popular e um efetivo combate ao analfabetismo (PAIVA, 2003). Com exceção dos grandes centros urbanos, em que havia uma reivindicação e apelo da população pela oferta da instrução pública, as zonas rurais, onde estava localizada a maioria da população, ligada a laços paternalistas de uma oligarquia regional, não sentiam necessidade de instrução, nem tampouco exerciam pressão sobre os seus governadores, que em meio a fraudes eleitorais, mantiveram a dominação política até a revolução de 1930, a qual levou Getúlio Vargas ao poder.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), a preocupação com a educação de jovens e adultos, na Primeira República, "[...] praticamente não se distinguia como fonte de um

pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940". A preocupação que se tinha, a priori, era com a instrução pública das camadas populares, mas que, em geral, se refletia na instrução das crianças.

1.3 O período da expansão do atendimento público e o nacionalismo brasileiro

Nos anos que seguiram a 1ª Guerra Mundial (1914-1918), o movimento dos emergentes profissionais da educação e da população para que houvesse melhoria nos investimentos da instrução pública, começaram a pressionar as autoridades na direção para a formulação de uma política pública nacional para a Educação de Jovens e Adultos. Diante os altos índices de analfabetismo que assolavam o país, ainda mais em comparação com outros países da América Latina e Europa, somados a uma crescente industrialização e urbanização, fornecia os ingredientes iniciais para que o governo central passasse a assumir a oferta da instrução pública e proporcionasse condições mais homogêneas e efetivas.

Tivemos durante esse período que antecedeu a revolução de 1930, um período que ficou marcado por um descontentamento de vários setores ligados predominantemente a classe média, mas que envolveu desde o operariado, formado por imigrantes e pessoas recém chegadas aos centros urbanos, até a burguesia industrial, que buscava maior participação política e desenvolvimento industrial.

Durante o transcurso dos anos 1920, vemos, portanto, irromperem as revoltas armadas que definiram o tenentismo, a criação do Partido Comunista e a Semana de Arte Moderna, os quais tinham em comum a contestação e a oposição à velha ordem oligárquica latifundiária. De todos, o que mais profundamente marcou a luta pela mudança do processo político e saiu vitorioso com o movimento de 1930 foi o tenentismo. Sem uma ideologia definida, capaz de sustentá-lo como movimento duradouro e coerente, o tenentismo se resumiu numa série de reivindicações que oscilaram entre a necessidade de se implantar uma ordem social e econômica de caráter capitalista e a moralização das eleições, até a implantação de mudanças radicais, só passíveis de realização pela imposição de um governo forte, coeso e nacionalista (ROMANELLI, 2013, p. 51).

Em outubro de 1930, liderado pelos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, deu-se início o movimento armado que envolveu parte do setor de cafeicultores descontentes com a política econômica e de incentivo ao café, aglutinando-se aos diferentes setores da sociedade contra a hegemonia política, sobretudo dos produtores de café paulistas

que, por meio de fraudes eleitorais, pretendiam manter o seu poder político e econômico, cujas bases estavam no modelo agrário de exportações.

Com o rompimento dessa hegemonia político-econômica, que culminou na ascensão de Getúlio Vargas ao posto de Presidente da República, deu-se início, mesmo em meio aos diversos conflitos de interesses, "[...] a ideologia política— o nacional-desenvolvimentismo— e o modelo econômico compatível— a substituição de importações" (RIBEIRO, 2003, p. 103).

O governo de Getúlio Vargas passou por três fases importantes: Governo Provisório (1930-1934); Governo Constitucional (1934-1937); Estado Novo (1937-1945). Durante todo esse período, a política nacional estimulou o desenvolvimento da produção interna, buscando diminuir a necessidade por importações. Diferentemente da Primeira República, ficou marcado por uma forte intervenção estatal na economia, na vida social, centralizando o poder político e um aumento gradual do autoritarismo. Esse período, que ficou conhecido como "Era Vargas", de acordo com Paiva (2003, p. 122), subdividiu-se em dois momentos políticos distintos: "[...] o da Segunda República, caracterizado pelos ideais democrático-liberais e pela tentativa de dinamização da vida política; e o do Estado Novo, marcado pelo regime de autoridade, antiliberal e anti-democrático".

No cenário educacional, em decorrência das diversas transformações políticas, o período de 1930 a 1945, ficou marcado por distintas transições. No governo provisório, com vistas a colocar em curso a "Reconstrução Nacional", Vargas intensificou a difusão do ensino elementar, sobretudo o de caráter técnico-profissional, implantando reformas no sistema educacional comercial e industrial. "Na Segunda República os educadores são ouvidos em seus pareceres; as discussões educacionais, através das Conferências Nacionais de Educação, referem-se à formulação de uma política nacional de Educação" (PAIVA, 2003, p. 124). Contudo, no Estado Novo, em decorrência do autoritarismo, não houve espaço para discussões em torno dos grandes problemas intrínsecos a educação. Enquanto o primeiro período tratava das questões com relação às grandes diretrizes para uma educação nacional, o segundo, em uma direção quantitativa, tratava dos problemas relacionados à Educação Física e os valores cívicos e morais.

A dicotomia entre os dois períodos é refletida na promulgação da Constituição de 1934 e 1937, na qual a primeira, influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹ em

¹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, de acordo com Saviani (2006, p. 35), foi "[...] um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país".

1932, apresentava perspectivas renovadoras para uma educação laica, mantida pelo poder público e por diretrizes nacionais (SAVIANI, 2006). Essa, por sua vez, foi a primeira Carta Magna que estabeleceu como incumbência da União, a fixação de diretrizes nacionais para a educação nacional. Na alínea "a", do artigo 150 estabeleceu-se que compete a União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país" (POLETTI, 2012, p. 138).

No que tange a carta de 1937, manteve-se a exigência quanto à implementação das diretrizes e bases nacionais para a educação, no entanto,

[...] com outra formulação e com outro espírito, na Constituição do Estado Novo, promulgada em 10 de novembro de 1937, que, no art. 15, inciso IX, estabelece como competência privativa da União "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude". Com essa referência explícita à infância e juventude, fica claro o propósito de colocar, além da educação secundária e superior, também a educação primária sob a responsabilidade do governo central (SAVIANI, 2006, p. 35-6, aspas do autor).

Embora tivessem nesses anos do governo Vargas uma ascensão na direção da formulação das políticas públicas em prol da educação, acreditamos que a legislação pouco contribuiu para a educação das pessoas com deficiência. De acordo com Jannuzzi (2012), as reformas educacionais foram realizadas com o intuito de atender as necessidades comuns, levando em conta parâmetros de excelência determinado por profissionais e especialistas idôneos. Nesse período não houve sequer menção ou conceituação que direcionasse quaisquer ações na direção da promoção da educação desse público.

Decorrente da omissão, por parte do governo central em definir diretrizes para a promoção da educação das pessoas com deficiência, nas diferentes regiões do país, por intermédio da organização civil e comunitária, realizou-se as mais importantes ações no acolhimento e assistência às necessidades desse público. Eis, desse modo, o surgimento de um forte laço entre a educação especial e a iniciativa privada, de cunho filantrópico e assistencialista.

Entre as décadas de 1920 e 1950 houve uma grande expansão de instituições regulares e especializadas no atendimento às pessoas com deficiência, sobretudo na área da deficiência intelectual, visual e auditiva. De acordo com Mazzotta (1996, p. 31)

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e

os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes.

Dentre essas instituições, realizamos um levantamento baseado em estudos acerca da história da Educação Especial, com vistas a identificá-las e organizá-las no Quadro 1, evidenciando o ano de sua fundação, o atendimento especializado, município e dependência administrativa.

As instituições identificadas ofereciam atendimento aos estudantes com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA) e Deficiência Física (DF).

QUADRO 1 - PRINCIPAIS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SURGIDAS ATÉ 1950

Instituição	Ano	Município	UF	Dependência	Área
Colégio dos Santos Anjos	1909	Joinville	SC	Privada	DI
Instituto Benjamim Constant	1854	Rio de Janeiro	RJ	Federal	DV
Instituto Nacional de Educação de Surdos	1857	Rio de Janeiro	RJ	Federal	DA
Escola Rodrigues Alves	1905	Rio de Janeiro	RJ	Estadual	DF/DV
Sodalício da Sacra família	1920	Rio de Janeiro	RJ	Privada	DV
União dos Cegos no Brasil	1924	Rio de Janeiro	RJ	Privada	DV
União Auxiliadora dos Cegos do Brasil	1943	Rio de Janeiro	RJ	Privada	DV
Sociedade Pestalozzi do Brasil	1945	Rio de Janeiro	RJ	Privada	DI
Associação Pestalozzi de Niterói	1948	Niterói	RJ	Privada	DI
Escolinha de Arte do Brasil	1948	Rio de Janeiro	RJ	Privada	DI
Escola Estadual São Rafael	1925	Belo Horizonte	MG	Estadual	DV
Escola Estadual Instituto Pestalozzi	1935	Belo Horizonte	MG	Estadual	DA/DI
Complexo Educacional Fazenda do Rosário	1940	Ibirité	MG	Privada	DI
Institutos de Cegos do Brasil Central	1942	Uberaba	MG	Privada	DV
Instituto Santa Inês	1947	Belo Horizonte	MG	Privada	DA
Instituto de Cegos da Bahia	1936	Salvador	Bahia	Privada	DV
Instituto de Cegos de Recife	1935	Recife	PE	Privada	DV
Escola Especial Ulisses Pernambucano	1941	Recife	PE	Estadual	DI
Escola Alfredo Freire	1942	Recife	PE		
Instituto dos Cegos	1943	Fortaleza	CE	Estadual	DV
Instituto dos Cegos Adalgisa Cunha (Ensino Especializado)	1944	João Pessoa	PA	Privada	DV

Instituto Pestalozzi	1926	Canoas	RS	Privada	DI
Grupo Escolar Paula Soares	1927	Porto Alegre	RS	Estadual	DI
Instituto Santa Luzia	1941	Porto Alegre	RS	Privada	DV
Escola Professor Alfredo Duarte	1948	Pelotas	RS	Privada	DA
Instituto Paranaense de Cegos	1944	Curitiba	PR	Estadual	DV
Escola Epheta	1950	Curitiba	PR	Privada	DA
Instituto São Rafael	1940	Taubaté	SP	Privada	DV
Associação Linense para Cegos	1948	Lins	SP	Privada	DV
Instituto Estadual de Educação Padre Anchieta	1913	São Paulo	SP	Estadual	DA
Instituto de Cegos Padre Chico	1928	São Paulo	SP	Privada	DV
Instituto Santa Terezinha	1929	São Paulo	SP	Privada	DA
Pavilhão Fernandinho Simonsen - Santa casa da Misericórdia	1932	São Paulo	SP	Privada	DF
Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz	1936	São Paulo	SP	Privada	DI
Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização para Cegos	1942	São Paulo	SP	Privada	DV
Lar-Escola São Francisco	1943	São Paulo	SP	Privada	DF
Fundação para o Livro do Cego no Brasil	1946	São Paulo	SP	Privada	DV
Instituição Beneficente Nosso Lar	1946	São Paulo	SP	Privada	DI
Escola Nossa Senhora de Lourdes	1949	Santos	SP	Privada	DF
Grupo Escolar Miss Browne	1950	São Paulo	SP	Estadual	DI
Grupo Escolar Visconde de Itaúna	1950	São Paulo	SP	Estadual	DI

Fonte: Mazzotta (1996), Bueno (1993), Jannuzzi (2012),

O percurso histórico da Educação Especial, dentro do contexto das reformas educacionais na década de 1930 e 1940, se desenvolveu fortemente alinhado a concepções assistencialistas e médico-pedagógico, porém com uma forte presença de uma vertente psicopedagógica, atrelada ao movimento escolanovista brasileiro, a qual por meio de testes de inteligência, definiam o padrão de normalidade e organizavam as classes conforme os parâmetros diagnosticados.

Dessa forma, com vistas ao atendimento dos alunos considerados anormais, as entidades privadas de cunho filantrópico proliferaram, ao lado do aumento do público atendido pela rede pública, bem como o incentivo a criação de federações estaduais e nacionais de deficientes, como também os primeiros serviços especializados e campanhas de educação das pessoas com

deficiência promovidas pelas Secretarias Estaduais e o Ministério da Educação e Cultura (BUENO, 1993).

Esse panorama pedagógico e de gestão do atendimento às pessoas com deficiência permeou ao longo de todo o regime militar, que refletiu em um aumento significativo dessas instituições nas décadas de 1960 e 1970, com destaque para as Sociedades Pestalozzi, unificadas em 1971 como a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil; e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro, e expandiu-se por todo território nacional, disponibilizando mais de duzentas instituições no início da década de 1980.

Em decorrência da omissão por parte do estado com relação à promoção da educação das pessoas com deficiência, houve, sobretudo nos centros urbanos, um movimento da sociedade civil organizada em garantir determinadas ações em prol do acolhimento e da instrução para esse público. Por outro lado, de acordo com Freitas (2010, p. 47), o mesmo não ocorreu com a Educação de Jovens e Adultos, sendo que “Em 1939, foram criadas duas subcomissões no Departamento de Difusão Cultural da Secretaria da Educação e Cultura a fim de elaborar um plano para os cursos elementares de educação de adultos e outro para os de continuação”. Em seguida, tivemos as publicações das Leis Orgânicas da Educação Industrial e comercial, respectivamente nos anos de 1942 e 1943, as quais foram encabeçadas pelo ministro da Educação, Gustavo Capanema, com vistas a contribuir no processo de difusão do ensino elementar, fortalecendo a intervenção e o controle estatal sobre a promoção da educação.

As iniciativas em favor da nacionalização da educação elementar durante o governo do Estado Novo foi um rompimento com a **velha política**, visto no governo imperial e da Primeira República, uma vez que, pela primeira vez o governo central iniciou a formulação de políticas nacionais que possibilitassem além de um alcance territorial maior do acesso a educação, um maior controle e centralização das informações e a organização das ações educativas.

Em 1938 era criada uma Comissão Nacional do Ensino Primário para "estudar e propor as bases da política a seguir em matéria de ensino primário" e também "estabelecer um plano de combate ao analfabetismo". Nesse mesmo ano o governo central (que desde 1931 havia suspenso o auxílio aos Estados com grandes contingentes de imigrantes, estabelecidos desde a I Guerra, com a finalidade de nacionalizar o ensino elementar) volta a colaborar financeiramente com os Estados onde se fazia necessário um "esforço nacionalizador", na fundação e manutenção de escolas elementares. Com tais recursos foram fechadas 774 escolas particulares "desnacionalizantes" e abertas 885 escolas públicas subvencionadas pela União nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Espírito Santo entre 1938 e 1941. Ainda em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) através do decreto n. 580 do mês de janeiro, com o objetivo de promover estudos e centralizar informações acerca da educação nacional. O interesse do governo manifestara-se também na Conferência Nacional dos Interventores, onde

foi discutido o problema do ensino solicitando o governo central aos Estados a aplicação de maior porcentagem de recursos na educação elementar (PAIVA, 2003, p. 148).

Esse movimento em direção da nacionalização da educação elementar corroborou para que, em 14 de novembro de 1942, por meio do Decreto nº 4.958, instituísse o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), oriundo de tributos federais. De acordo com Paiva (2003), o ministro da educação Gustavo Capanema, defendeu que era o momento da intervenção federal na educação elementar, não somente com a definição de diretrizes, como estava previsto na Constituição de 1937, mas também que a união colaborasse com as ações concretas, indicando ao Ministério da Fazenda um estudo da viabilidade da destinação de tributos.

Para a autora, a efetivação do FNEP foi o ponto de partida para a autonomia da Educação de Jovens e adultos com relação à educação elementar geral, destinada à população em idade escolar, uma vez que passa a dispor de recursos financeiros próprios. Dessa forma, a discussão em torno do objeto específico da educação de adultos se desvincula dos problemas relacionados à difusão do ensino elementar, recebendo financiamento público próprio e diretrizes nacionais específicas.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), esse fundo foi criado com o intuito de promover um programa, que de modo progressivo, possibilitasse a ampliação da educação primária no Brasil, incluindo o Ensino Supletivo destinado aos jovens e adultos. O FNEP, desse modo, tornou-se regulamentado em 1945, estabelecendo que 25% do montante repassado do governo federal aos estados deveriam ser alocados em investimentos destinados à educação de adolescentes e adultos analfabetos.

Esse movimento se fortaleceu, ainda mais, com o fim da II Guerra Mundial e a criação da UNESCO² (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em 1945 e a seguida derrubada do Estado Novo no Brasil. Dessa forma,

[...] a alfabetização e educação da população adulta passaram a ser percebidas como um instrumento da redemocratização, como um problema que merecia tratamento especial e que polarizava as atenções pela possibilidade de utilização da educação em função de novos objetivos políticos (PAIVA, 2003, p. 151).

² A UNESCO, como uma agência da Organização das Nações Unidas (ONU), foi criada em novembro de 1945, subsequente ao fim da 2ª Guerra Mundial, denunciando “[...] ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como atrasadas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

As reivindicações pelos direitos sociais de cidadania e melhores condições de vida da população mais vulnerável, a qual foi bandeira de luta da população urbanizada e que fazia parte das propostas liberais, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), foram concretizadas “[...] em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais”.

Além da política de financiamento e difusão do ensino elementar, o governo implementou em 1947 o Serviço de Educação de Adultos (SEA), ligado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, com a finalidade de orientar e coordenar os trabalhos e os planos anuais relacionados ao ensino supletivo. “O SEA se desdobrava em quatro setores: Administração, Planejamento e Controle, Orientação Pedagógica e Relações com o público” (SILVA, 2015, p. 28).

O desdobramento do SEA contribuiu para a expansão e difusão do ensino supletivo, bem como a implementação das campanhas nacionais de erradicação do analfabetismo, as quais perduraram até o final da década de 1950. Em 1947 iniciou-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), influenciou significativamente na criação de infraestrutura nos estados e municípios, exclusivamente para atender adolescentes e adultos, o que por sua vez, se manteve preservada pelas administrações seguintes. Nesse período, ainda foram criadas outras duas campanhas: Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo, em 1958. No entanto, não foram alcançados os mesmos resultados que a CEAA.

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 111).

Se, por um lado, os problemas com relação à Educação de Jovens e Adultos tornaram-se independentes da educação elementar comum, haja vista a criação do FINEP e o seu financiamento, por outro, não deixam de estar diretamente relacionados à insuficiente expansão e à baixa qualidade do ensino elementar, que em decorrência da situação precária, contribuiu para os altos índices de analfabetismo seja pelas crianças que se mantiveram fora da escola, ou pela omissão de políticas que viabilizassem a permanência e a aprendizagem delas na instituição escolar.

O declínio dessas campanhas de alfabetização, bem como todo o seu entusiasmo pedagógico, demonstrou-se irreversível na segunda metade da década de 1950. De acordo com Paiva (2003), em 1958, diante do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, reconhecia-se seu fracasso pelo ponto de vista educativo e pedagógico. De um lado, o CEAA cumpriu sua finalidade política, a de formar um contingente eleitoral, o que de certa forma contribuiu para a melhoria nos índices de analfabetismo. Contudo, por outro, com ínfima exceção, careceu de aprofundamento, reduzindo-o a mera alfabetização, o que a caracterizou como uma “fábrica de eleitores”.

Ao passar uma década de atuação das campanhas de alfabetização, seja por deficiências estruturais ou de financiamento, não conseguiam suprir a necessidade pela formação de trabalhadores industriais ao qual demandava o contexto de grande desenvolvimento econômico e industrial brasileiro, impulsionado pelo ideário do nacionalismo-desenvolvimentista. O apogeu desse período se deu durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961), o qual ficou marcado pelo seu plano de metas ambicioso de impulsionar cinquenta anos de desenvolvimento em apenas cinco. Dessa forma, privilegiaram-se investimentos na indústria nacional, na produção de energia, na infraestrutura rodoviária, alimentação e educação. Contudo, ao final, deixou o governo com um alto nível de endividamento e inflação.

Foi dentro desse contexto que uma revolução no âmbito da Educação de Jovens e Adultos se mostrava aparente mediante a importância dada aos trabalhos com adultos, sobretudo substanciado por aspectos ideológicos ligados ao nacional-desenvolvimentismo, do pensamento renovador cristão e do Partido Comunista.

Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, e de forma contraditória, no contexto da ação de legitimação de propostas políticas junto aos setores populares, criaram-se as condições para o desenvolvimento e o fortalecimento de alternativas autônomas e próprias desses setores ao provocar a necessidade permanente da explicitação dos seus interesses, bem como das condições favoráveis à sua organização, mobilização e conscientização (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Esse paradigma na mudança do pensamento pedagógico se deu sobre os trabalhos e supervisão do professor Paulo Freire, que mediante as condições precárias das camadas mais empobrecidas da sociedade brasileira, enfrentou o analfabetismo, não como apenas um problema pedagógico, mas, sobretudo de cunho social, visando viabilizar a libertação das classes oprimidas da dominação hegemônica das classes mais privilegiadas.

O seu trabalho pedagógico priorizava o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos, que por meio da palavra e da sua leitura de mundo, pudessem recuperar o sentido da humanidade e transformar a realidade e o meio social. Dessa forma, sua pedagogia se distanciava dos métodos empregados nas campanhas de alfabetização do FNEP, por carregar junto ao processo de alfabetização o desenvolvimento de um pensamento crítico e libertador, possibilitando ao educando enxergar o contexto social ao qual está inserido, articulando mecanismos de ascensão e de luta contra o sistema de dominação e exploração.

Em suas palavras, para que uma pedagogia transcenda a mera atividade de ensinar a ler e escrever e se aproxime da realidade social e política do trabalhador, oprimido dentro do modo de produção capitalista, é necessário que ela seja

[...] forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário da luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 17).

A alfabetização de jovens e adultos, nessa perspectiva, não se restringe apenas em transmitir o código alfabético, mas também desenvolver uma consciência crítica que seja capaz de fazer os alunos compreenderem a sua participação no mundo e, conseqüentemente, possam passar a intervir na realidade.

Com esse viés ideológico, inúmeras ações educativas surgiram paralelamente às ações governamentais. No período entre 1958 e 1963, ganharam destaque: o Movimento de Educação de Base (MEB), organizado e implementado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular (MCP), pertencente à Prefeitura de Recife; os Centros Populares de Cultura (CPCs), ligada à União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, realizado em Natal, no Rio Grande do Norte.

Esses movimentos emergiram em diversos locais do País, mas foi no Nordeste que se concentraram em maior número e em expressividade. Naquele período marcado pelo populismo, pelo nacional-desenvolvimentismo e pelas reformas de base, a educação de adultos é vista como forte instrumento de ação política: afinal, mais de 50% da população brasileira era excluída da vida política nacional, por ser analfabeta. Os movimentos surgem da organização da sociedade civil visando a alterar esse quadro socioeconômico e político. Conscientização, participação e transformação social foram conceitos elaborados a partir das ações desses movimentos. O analfabetismo é visto não como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária. Por isso, a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 44).

Nesse período, a Educação de Jovens e Adultos, no bojo da Educação Popular, passou a ser reconhecida e, como objeto de uma reformulação pedagógica e de materiais didáticos, buscou-se a valorização da cultura e do saber popular, visando maior participação na vida política do país.

Com relação à educação das pessoas com deficiência, algumas ações isoladas foram realizadas por parte do governo, no entanto, muito aquém do protagonismo exercido pela Educação Popular e de Jovens e Adultos.

Dentre elas, ganharam destaque: a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro, implementada pelo Decreto n.º 42.728, de 03 de dezembro de 1957; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais, mediante o Decreto n.º 44.236, de 01 de agosto de 1958; e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, por meio do Decreto n.º 48.961, de 22 de setembro de 1960 (FREITAS, 2010).

De acordo com Jannuzzi (2004), as duas primeiras campanhas realizadas foram destinadas ao atendimento de surdos e cegos, provavelmente por serem duas áreas que, desde o século XIX, já recebiam ações e atenção das autoridades. Quanto à terceira campanha, voltada para o atendimento da deficiência intelectual, segundo Freitas (2010, p. 54), ainda mantiveram a visão de segregação, isolando as pessoas em internatos, classes especiais e fundações. Segundo o autor, “Além disso, os adultos com deficiência intelectual continuavam recebendo atendimento infantilizado, não lhes sendo assegurada a educação recomendada para a sua faixa etária”.

Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual estava em debate no congresso desde a década de 1940. Embora ela trouxesse delineamentos genéricos para a educação nacional, apresentou pela primeira vez na história alguns dispositivos que versavam sobre a educação dos “excepcionais³”.

Em seu Título X, a legislação dispôs de dois artigos:

Art. 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos

³Excepcionais foi uma nomenclatura utilizada para a denominação das pessoas com deficiência em textos legais e normativas ao longo da década de 1950 à 1970. Esse termo refere-se, sobretudo às pessoas com deficiência intelectual, mas no que tange à legislação, também era possível associá-lo às demais deficiências, especialmente como forma eufêmica ao estigma social causado pelos termos pejorativos empregados anteriormente. Para maior aprofundamento, sugerimos a leitura da tese de doutorado “Dicionário terminológico da inclusão das pessoas com deficiência” (MAMUS, 2017).

tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961 s/p).

Dessa forma, de maneira vaga, os dispositivos asseguram a oferta do atendimento às pessoas com deficiência, de forma integrada à sociedade, porém, com incentivos às instituições privadas e de cunho filantrópico. O primeiro artigo não deixou claro como se daria a integração desses alunos ao sistema de ensino. Quanto ao segundo, não especificou como se determinará um serviço “eficiente”, podendo assim, qualquer tipo de serviço ser financiado pelo poder público.

A LDB, bem como os demais dispositivos legais desse período também foram omissos quanto a Educação de Jovens e Adultos com deficiência, que diante da crescente movimentação em prol da alfabetização em massa da população, manteve-se à deriva das ações, tanto governamentais, quanto as ações ofertadas pela sociedade civil.

A atuação dos movimentos de alfabetização, os quais estavam alinhados às ideias pedagógicas de Paulo Freire, foram todos interrompidos no ano de 1964 em decorrência do golpe militar e da grande repressão dos direitos civil e sociais da população.

Ao assumir a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização em 1964, ainda no governo de João Goulart, Paulo Freire organizava ações de alfabetização em massa que pretendiam erradicar o analfabetismo do país. Contudo, mediante o golpe militar ocorrido em 31 de março daquele ano, o seu trabalho foi considerado “subversivo”, assim como o seu material didático foi interdito em todo o território nacional. Em seguida, os idealizadores e dirigentes dos movimentos de alfabetização foram perseguidos e tiveram de deixar o país.

Embora esses programas e movimentos de alfabetização em massa tenham durado pouco tempo em um período de avanços e conquistas no âmbito da Educação Popular, eles deixaram um legado pedagógico inestimável, tanto pelos materiais didáticos produzidos, quanto pela instrumentalização política e seus pressupostos teóricos de crítica ao capitalismo e à desigualdade social.

1.4 As políticas educacionais das pessoas com deficiência e de Jovens e Adultos após o golpe militar de 1964

No período entre os anos de 1930 a 1964, a política econômica do Brasil ficou caracterizada por um equilíbrio entre um modelo político getulista, de cunho populista, e uma

economia de expansão industrial, a qual foi incentivada e subsidiada pelo Estado, seja pelo investimento na indústria de base ou na disponibilização de infraestrutura. “É por esse motivo que o empresariado não só se apoiou no poder público, como também o apoiou, inclusive apoiou ou tolerou o nacionalismo, como ideologia do governo, em determinadas épocas” (ROMANELLI, 2013, p. 200).

A manutenção desse modelo político populista, ao longo desses anos, se deu pela contrapartida do Estado com relação ao desenvolvimento da indústria e seu modelo de acumulação monopolista, fator que manteve o apoio por parte dos militares e do empresariado aos governos de Getúlio Vargas e seus sucessores.

De acordo com Romanelli (2013), esse equilíbrio se manteve até a intensificação da penetração do capital internacional na economia brasileira. Fator que se agravou durante o governo de Kubitschek, que ao impulsionar o desenvolvimento da industrialização nacional e o atendimento a infraestrutura, concomitantemente a uma política populista e de investimentos na área social, agravou o déficit orçamentário e contraiu empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI).

Em torno de 1960 o conflito entre o capital nacional e multinacional se agravou e, de acordo com Carvalho (2012a, p. 114), os motivos foram:

a) as políticas de favorecimento às empresas multinacionais faziam-se em detrimento das empresas de capital nacional; b) o setor produtivo estatal, responsável pela produção da infraestrutura e dos insumos básicos necessários à expansão industrial, não conseguia crescer em escala compatível com a demanda do setor de bens duráveis, o que levou o Estado a recorrer às importações de produtos e capitais, aumentando a dívida externa brasileira; c) a participação política da sociedade civil tornou-se mais ativa, cresceram as mobilizações populares urbanas e rurais em favor das "reformas de base", ou seja, de reformas políticas e instrucionais de cunho social, cujo fim era promover uma melhor distribuição da renda.

Essas contradições, na acepção de Romanelli (2013, p. 200), tem o seu apogeu no acirramento dos embates entre direita e esquerda, que de um lado se tinha um movimento que tendia a uma revolução social e econômica pró-esquerda; e de outro, uma orientação política e econômica que viesse a eliminar “[...] os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do golpe de 1964”.

Nesse sentido, Carvalho (2012a, p. 175), afirma que

[...] a intervenção das Forças Armadas em 1964 foi um mecanismo para controlar a máquina estatal e preservar as relações fundamentais do sistema capitalista implantado no Brasil. Representou uma reconstrução das instituições políticas e

administrativas, uma tentativa de restaurar a ordem, de reestruturar política e economicamente o país, racionalizar e ordenar a economia, favorecendo o processo de acumulação e centralização do capital em um novo patamar.

Esse movimento que culminou no golpe militar se fortaleceu, sobretudo, mediante ao contexto global da Guerra Fria, entre os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Com a América Latina em disputa por território, capitalista ou socialista, esse período foi permeado a uma disputa ideológica, na qual a esquerda enxergava na revolução cubana uma possibilidade viável para o Brasil; e por outro, dado ao alinhamento com os EUA, pretendia restabelecer a “ordem” e reprimir qualquer tipo de manifestação e movimentos sociais.

Dessa forma, todos os movimentos de alfabetização em massa no Brasil foram interrompidos, dado o seu embasamento teórico “subversivo”, alinhado ao pensamento de esquerda e de crítica à ordem capitalista.

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113, aspas dos autores).

A censura e a perda dos direitos individuais da população brasileira, juntamente com a perseguição aos movimentos sociais e partidos políticos opositores ao regime permeou um dos momentos mais obscuros da política nacional. Como forma de institucionalizar o regime, em 1967 foi aprovada uma nova Constituição Federal, suspendendo as eleições diretas para o cargo de Presidente da República e governadores; “[...] os partidos políticos foram extintos e, em seu lugar, por decreto, foi criado o bipartidarismo: Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e Movimento Democrático Brasileiro (MDB)” (CARVALHO, 2012a, p. 177).

Em decorrência do apelo e apreço da população pela manutenção dos programas de escolarização de adultos, somados aos baixos níveis de alfabetização do Brasil diante dos países mais desenvolvidos, o governo militar implementou em 1968, por meio do decreto n.º 62.455, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que embora mantivesse uma técnica de alfabetização semelhante ao método de Paulo Freire, não convergiram com relação à mesma visão ideológica de mundo e de formação humana⁴ (JANNUZZI, 1979). Em 1971 foi aprovada

⁴Para o aprofundamento em relação a confrontação dos dois métodos de alfabetização, sugerimos a leitura da obra “Confronto Pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL”. (JANNUZZI, 1979).

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, que além de dispor de uma reformulação nas diretrizes do ensino de 1º e 2º graus, instituiu o Ensino Supletivo.

Com a organização e expansão do MOBREAL em 1970, diferentemente das campanhas de 1947, recebeu um grande volume de investimento que, autonomamente ao MEC e secretarias estaduais de educação, se instalou em diversas regiões pelo Brasil.

O Mobral instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Sendo concebido como ação que se extinguiria depois de resolvido o problema do analfabetismo, o Mobral tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico. Em virtude de sua presença maciça no país e sua capilaridade, contribuiu para legitimar a nova ordem política implantada em 1964. Além da legitimação interna, esta iniciativa governamental também visava responder a orientações emanadas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, em especial a UNESCO, que desde o final da Segunda Guerra vinham propugnando o valor do combate ao analfabetismo e da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz (DI PIERRO; RIBEIRO; JOIA, 2001, p. 61).

Ao longo da década de 1970, o MOBREAL tornou-se muito mais um instrumento de manutenção da ordem e do sistema político vigente do que um movimento educativo e de desenvolvimento dos alunos jovens e adultos. Com o seu objetivo de erradicar o analfabetismo em dez anos, conseguiu, com uma série de programas envolvidos, um sistema tecnicista voltado a atender a demanda por mão de obra qualificada para contribuir com a crescente indústria e urbanização.

Dessa forma, o MOBREAL se manteve até o final do regime militar, porém com um legado duvidoso quanto aos indicadores de analfabetismo apresentados e a capacidade rudimentar de leitura e escrita promovida nesse período. “Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado” (DI PIERRO; RIBEIRO; JOIA, 2001, p. 61).

O regime militar também ficou marcado, na década de 1970, com a Lei n.º 5.692/71, a qual reformulou as normativas para o sistema educacional e estendeu a educação obrigatória de quatro para oito anos, referente ao ensino de 1º grau. Concomitantemente, instituiu-se o ensino supletivo para esse mesmo grau, dispondo regras e dispositivos que contemplassem a continuidade dos estudos para jovens e adultos, que estiveram à margem da escolarização formal. De acordo com Di Pierro, Ribeiro e Joia (2001, p. 62),

Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência — relativa à reposição de escolaridade —, o suprimento — relativa ao aperfeiçoamento ou

atualização —, a aprendizagem e a qualificação — referentes à formação para o trabalho e profissionalização.

Os autores também destacam que

Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade. Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras. Nos cursos, frequentemente vigoram a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo; sua característica diferencial é a aceleração, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é, no mínimo, a metade do previsto para o sistema regular. Os centros de estudo oferecem aos alunos adultos material didático em módulos e sessões de estudos para as quais a frequência é livre. A avaliação é feita periodicamente, por disciplina e módulo. As iniciativas de educação a distância dominantes são as que se realizam por televisão, em regime de livre recepção ou (muito raramente) recepção organizada, em telepostos que combinam reprodução de programas em vídeo, uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de monitor. Além dessas modalidades, a Lei 5692 manteve os exames supletivos, como mecanismo de certificação, atualizando exames de madureza já existentes há longa data. Os candidatos, aqueles preparados por meio do ensino a distância ou cursos livres ou ainda aqueles sem preparação específica que desejam atestar seus conhecimentos, se submetem periodicamente — duas vezes ao ano como regra geral — a exames finais organizados pelos estados, por disciplina e sem nenhuma exigência de matrícula ou frequência à sala de aula (Ibidem, p. 62-63).

Essas prerrogativas trazidas pela legislação, por um lado, demonstrou um avanço no que tange ao marco legal da história da educação de jovens e adultos; porém, por outro, diante da pressão das instituições internacionais e o grande déficit educacional do país, mostrou-se uma forma quantitativa de melhoria nos índices de escolaridade. Para Carvalho (2012a), a meta traçada era de ampliar o acesso a rede física, aumentando o número de vagas. No entanto, com controle de gastos, ofereceu uma infraestrutura incipiente e pouca eficácia, desfavorecendo o trabalho dos professores e a qualidade do ensino.

Outro dispositivo inédito no âmbito dessa legislação foi o artigo 9º, que versa sobre a inclusão de alunos jovens e adultos com deficiência:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971 s/p).

É importante salientar que esse foi o primeiro dispositivo legal que ofereceu garantias e tratamento especial a alunos com deficiência em atraso quanto à idade regular de matrícula.

Para Jannuzzi (2004), ao longo da década de 1970, houve diversos eventos que deixou a educação das pessoas com deficiência em evidência. Pela primeira vez, por meio do Decreto

n.º 72.425, de 03 julho de 1973, determinou-se a criação de um órgão autônomo, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o qual ficou submetido à Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura. Sua finalidade predominante era definir as metas governamentais específicas para a área, o que poderia realizar uma ação política mais efetiva, oficializando as práticas que estavam em curso no âmbito da educação, formação para o trabalho, reabilitação e integração à sociedade.

Com a criação desse órgão, podemos dizer que tivemos o nascimento da Educação Especial, bem como o entendimento do Estado, como políticas públicas, que a, então integração das pessoas com deficiência, deveria estar diretamente ligada à área da educação, embora não se tenha visto plenamente desvinculada do Ministério da Saúde e da Assistência Social.

De acordo com Bueno (1993), se a institucionalização da Educação Especial em todo o território nacional, por um lado, possibilitou a incorporação da pessoa com deficiência no sistema escolar; por outro, em seu processo de implementação, carregou em si todo o assistencialismo embutido nas políticas sociais. Em meio ao “milagre econômico” decorrente da política econômica de contenção de gastos e austeridade fiscal do governo militar, a precariedade dos serviços de educação e saúde para a classe trabalhadora, não se fez diferente no âmbito da Educação Especial.

Por de trás da propalada democratização do acesso da pessoa com deficiência ao sistema escolar no governo militar, Bueno (1993, p. 98-99), revelou as contradições subjacentes às prerrogativas legais:

A análise ora efetuada procurou desvendar outros determinantes, tentando demonstrar que ao lado da democratização do acesso à escola em relação às crianças deficientes, o percurso histórico da educação especial respondeu a uma série de interesses que podem ser assim sintetizados: crescente privatização, quer seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, quer pela influência que essas instituições têm exercido; legitimação da escola regular no que tange a imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para a manutenção de política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporação de concepções sobre conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentais à própria construção sócio-histórica e que trazem, no âmbito da educação especial, consequências nefastas, na medida em que analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação.

A implementação das políticas estabelecidas diante de um governo que privilegiou a concentração de renda nas mãos de poucos, reflete toda a desigualdade social engendrada nos serviços de educação destinados aos menos favorecidos. A situação precária, tanto nas

condições de vida das pessoas em vulnerabilidade social, quanto à fragilidade orçamentária dos programas e ações governamentais, traduz um fracasso educacional que, pela ótica do Estado e da sociedade capitalista, recai sobre a responsabilidade do indivíduo.

Diante dessa omissão por parte do poder público em prover as condições adequadas para a integração da pessoa com deficiência, a sociedade civil começou a se organizar para lutar pelos direitos das pessoas com deficiência. As associações e instituições filantrópicas passaram a se unir em federações, fortalecendo a união e o conjunto identitário das pessoas com deficiência. Desde a criação da Federação Nacional das APAEs em 1963, em seguida vieram a criar a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi, em 1971, a Federação Brasileira de Instituição dos Excepcionais, em 1974 e, ao longo da década de 1980, foram instituídas a Federação Nacional de Educação de Surdos, a Federação Brasileira de Entidades dos Cegos e a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (FREITAS, 2010).

Da mesma forma, ao final da década de 1970, o governo militar, desgastado e em meio a uma forte crise econômica e o esgotamento do “milagre econômico”, teve que enfrentar uma forte oposição, organizada pela sociedade civil, que passou a lutar pela redemocratização do país e pela abertura política.

Após anos de repressão e perseguição aos movimentos sociais, os últimos anos de ditadura militar ficaram marcados por governos mais brandos, que de certo modo, acenava para uma redemocratização lenta e gradual. No entanto, a insatisfação da sociedade, diante da crise econômica, agravada após a crise mundial relacionada ao petróleo⁵, refletiu em parcelas significativa da burguesia, que

[...] começaram a se distanciar de seus parceiros tecnocratas civis e militares, apostando na possibilidade de exercer diretamente o controle da sociedade política num regime mais democrático. O processo de abertura política tornou-se irreversível, uma vez que esses movimentos culminavam no isolamento do governo (CARVALHO, 2012a, p. 195).

Sem o apoio do empresariado, não restavam mais possibilidades para a sustentação desse governo, que ao ceder, em 1984, diante do movimento cívico pelas “diretas já”, foi

⁵O agravamento da crise do petróleo na década de 1970 se deu, de acordo com Carvalho (2012a), pela suspensão da exportação de petróleo pelos países árabes, membros da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo), os quais são responsáveis pela maior parte da produção mundial. Essa ação foi uma represália contra os países do Ocidente que apoiaram Israel na Guerra do Oriente Médio. “A medida provocou a elevação dos preços mundiais do petróleo, os quais, em pouco tempo, triplicaram. O encarecimento do petróleo beneficiou os Estados Unidos, sede de cinco das sete empresas multinacionais que monopolizaram sua extração e comercialização, e prejudicou países não produtores, como a Alemanha e o Japão, e, sobretudo, os países menos desenvolvidos, dependentes do petróleo importado, a exemplo do Brasil” (HABERT, 1994, p. 40-41 apud Ibidem p. 195).

substituído no ano seguinte por José Sarney, eleito vice-presidente na chapa de Tancredo de Almeida Neves e que assumiu o cargo em seu lugar em 15 de março de 1985, vindo a ocorrer, oficialmente, o falecimento do Presidente eleito em 21 de abril de 1985.

Dessa forma, Sarney deu início à “Nova República”, em que suspendeu a legislação autoritária e instituiu as eleições diretas para presidente, democratizando o direito ao voto para todos os brasileiros, incluindo as pessoas não alfabetizadas ou com deficiência. Por outro lado, o seu governo ficou marcado por uma forte instabilidade econômica e altos índices de inflação.

As primeiras ações em prol da Educação na Nova República foi em junho de 1985, quando o então Ministro da Educação, Marco Maciel lançou para a discussão o Programa “Educação para Todos: Um caminho para mudança”, cujo documento, de acordo com Di Pierro (2000) fazia um diagnóstico genérico e crítico da situação precária do ensino básico no Brasil, assinalando a incipiente consciência social acerca da importância da educação, a baixa produtividade do ensino, o rebaixamento da carreira dos professores, o insuficiente fluxo financeiro e a inadequada distribuição espacial de vagas escolares.

Frente a essas problemáticas, o Programa apresentou um conjunto de ações imediatas, com as quais se priorizava a

[...] valorização do magistério, ampliação do acesso à escola de 1º grau e fornecimento de livro, material didático e merenda aos alunos "carentes". Não propunha nenhuma medida destinada à escolarização da população jovem e adulta e sequer mencionava o MOBREAL ou o ensino supletivo (DI PIERRO, 2000, p. 53).

Durante o todo o período de transição e de instauração da Nova República, o governo Sarney deixou claro que a educação e alfabetização de jovens e adultos não era uma prioridade, tanto que a partir da reforma administrativa de 1986, a Subsecretaria do Ensino Supletivo, órgão que desempenhava um importante trabalho no âmbito da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (SEPS), foi desativada e, ao longo dos três anos seguintes, não houve nenhuma coordenação que tratasse especificamente dessa área.

De acordo com Di Pierro (2000, p. 53),

Somente em 1989, após a promulgação da nova Constituição, o ensino supletivo retornaria ao organograma do MEC, como uma instância hierarquicamente inferior, a Coordenação de Ensino Supletivo (COES), cujo funcionamento foi limitado por condições bastante adversas: o setor não dispunha de espaço físico nem autonomia financeira, os arquivos do passado haviam se perdido, a equipe era reduzida e a chefia não recebia o adicional usualmente atribuído ao exercício de função dessa natureza.

Em meio a esse período de omissão com relação às políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, as principais ações que foram desenvolvidas ocorreram por meio da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (FUNDAÇÃO EDUCAR), principal programa de alfabetização, o qual marcou a ruptura entre o novo governo e as políticas do regime militar, juntamente à extinção do MOBRAL, que foi substituído mediante a publicação do Decreto n.º 91.980 de 25 de novembro de 1985.

Embora mantivesse uma estrutura semelhante ao MOBRAL, no que tange a estruturas burocráticas, funcionários e perspectivas pedagógicas, a Fundação Educar, atuando como órgão nacional de articulação e fomento das políticas e diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, dispôs de ideias inovadoras e de uma gestão que viabilizava maior autonomia e descentralização das ações diretas nos estados e municípios.

Se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBRAL, devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

O caráter descentralizador da Fundação Educar contribuiu para o fortalecimento das ações regionais, religiosas e comunitárias de alfabetização, municipalizando a responsabilidade, o que de certo modo, preparou as autoridades locais para o gerenciamento das ações educativas, sendo que após a sua extinção em 1990, a Educação de Jovens e Adultos não possuiu mais nenhum órgão regulador central, cabendo aos municípios a organização e execução dos programas de alfabetização.

No que se refere à Educação Especial, ainda alheia aos programas e ações no campo da Educação de Jovens e Adultos, mas com uma maior organização e mobilização da sociedade civil, passou a reivindicar o direito à educação e universalização do acesso a escolarização. Esse período de transição política, também marcou, no campo da Educação Especial, o início dos movimentos em prol da inclusão e ocupação dos diferentes espaços pela pessoa com deficiência.

Nesse período, cabe também destacar a extinção do CENESP, em 1986, e imediata criação, por meio do Decreto n.º 93.613, de 21 de novembro, da Secretaria de Educação Especial (SESPE), “[...] órgão central de direção superior, do Ministério da Educação” (MAZZOTTA, 1996, p. 76).

De acordo com Jannuzzi (2012), a criação dessa secretaria possibilitou maior mobilidade institucional com relação às fontes de decisão do Poder Executivo, das unidades federativas e demais órgãos públicos e privados, fortalecendo o laço entre o Ministério da Educação e as políticas públicas voltadas para a Educação Especial.

Essa estrutura administrativa, no entanto, perdura até 1990, quando foi extinta e a Educação Especial passou a pertencer, como uma Coordenação de Educação Especial, à Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB), no âmbito do Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) (MAZZOTTA, 1996).

Em seguida, no ano de 1992, após o *impeachment* de Fernando Collor de Mello na Presidência da República, a Secretaria da Educação Especial, retorna com uma nova estrutura, novos propósitos e nova sigla (JANNUZZI, 2012), permanecendo como órgão superior, diretamente ligado ao MEC, até o ano de 2011.

Em 1986, com o objetivo de promover políticas públicas mais abrangentes que o CENSPE e SEESPE foi instituída, pelo Decreto n° 93.481, de 29 de outubro, a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que transitou por diversos ministérios, até se fixar no Ministério da Justiça.

Como resultado do trabalho dessa coordenadoria, somados a participação da população com deficiência e seus entes representativos, foi publicado a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispondo “[...] sobre o apoio e integração social das pessoas com deficiência, instituindo a tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos, assim como sobre a atuação do Ministério Público neste sentido” (FREITAS, 2010, p. 73).

Esse importante marco legal nos direitos das pessoas com deficiência, de modo geral, em seu artigo 2º, determina ao Poder Público e seus órgãos, a

[...] assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1989, s/p).

No campo educacional, referente ao Parágrafo Único do artigo citado, a lei determina que seja garantido o atendimento prioritário e adequado nas seguintes situações:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de

programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989 s/p).

Dessa forma, a Lei 7.853/1989 traz para o cenário educacional a inserção do termo **inclusão**, com o qual pretende-se garantir dispositivos legais que assegurem o acesso das pessoas com deficiência ao sistema educacional, viabilizando a garantia de direitos que possibilitam a sua inserção na rede regular de ensino de escolas públicas e privadas, em diversos níveis e modalidades.

Junto a essa nova terminologia que passa a incorporar a legislação brasileira, busca-se trazer consigo uma ressignificação do entendimento acerca da **deficiência**, de modo a deslocar o foco que costumava a centrar-se no sujeito com a deficiência, para o ambiente, considerando as restrições e barreiras que limitam a participação social.

Sobre essa mudança acerca da concepção de deficiência, Omote (1999, p. 9) sustenta que

Uma mudança na concepção de deficiência não se promove, certamente, a partir de decisões tomadas em assembleias nem por meio de leis. Implica uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por outros critérios, em termos das condições anátomo-fisiológicas, psicossociais, sócio-econômicas e etno-culturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente determinada por tais condições ou a elas inerente.

Para que uma legislação seja implementada plenamente em uma sociedade historicamente desigual, é necessário que a sociedade seja mobilizada, de tal modo que possa se apropriar dessa nova concepção, passando a reconhecer as pessoas com deficiência como uma parte de si, independentemente das suas restrições e limitações.

Por fim, em meio ao período de transição para a redemocratização do país, a Educação Especial, assim como a Educação de Jovens e Adultos, deram passos importantes para uma nova sociedade, livre politicamente, que dissociada do aparato ideológico difundido na ditadura militar, começaram a dar os primeiros passos na direção de uma luta pela inclusão da pessoa com deficiência e o seu direito a todos os níveis e modalidades da educação, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, que ao longo dos anos teve seu percurso histórico desenrolado

separadamente da Educação Especial, mas que a partir da década de 1990, passam a apresentar pontos de intersecção, os quais serão abordados nas próximas seções deste capítulo.

1.5 A Educação Especial para Jovens e Adultos na Constituição Federal de 1988

O grande marco para essa nova era no panorama histórico da educação brasileira foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que ao contrário de Constituições anteriores, contou em sua elaboração com maior participação da sociedade civil, com a qual inúmeras entidades, organizações, lideranças políticas e movimentos sociais reivindicaram a liberdade de livre iniciativa e a criminalização de qualquer tipo de opressão ou discriminação, seja contra qualquer cidadão ou manifestação política, religiosa e ideológica.

No campo da educação, a Carta Magna dispõe de 09 (nove) artigos, situados na Seção I, do capítulo III, contido no Título VIII. Dentre esses dispositivos está o direito de todos a educação pública, sendo obrigatório ao Estado prover a universalização de forma gratuita ao Ensino Fundamental, inclusive para todos aqueles que não tiveram acesso na idade escolar (BRASIL, 1988).

Em relação às pessoas com deficiência, há uma menção no inciso II do artigo 208, que visa à garantia do atendimento especializado, preferencialmente no ensino regular (BRASIL, 1989, s/p).

Essas prerrogativas legais, que garantem a obrigatoriedade e gratuidade do ensino até o Ensino Fundamental foram decorrentes de um processo de luta histórica e embates, que tiveram na Constituição Federal de 1988, a consolidação de seus direitos à escola pública e gratuita, na medida em que se reconheceu a necessidade de ampliação da Educação Básica, como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (OLIVEIRA, 1999).

Dessa forma, com a ampliação do acesso à Educação Básica, mesmo que obrigatoriamente estivesse assegurado até o Ensino Fundamental, a educação de jovens e adultos com deficiência passou a ter um dispositivo legal que viabilizasse o acesso a educação formal e regular, com possibilidade de expansão até o Ensino Médio.

1.6 Educação Inclusiva para alunos Jovens e Adultos com deficiência: uma análise das políticas neoliberais

A partir dos anos de 1990 com a movimentação do direito de todos a educação, principalmente comungado e difundido pela ONU e UNESCO, a política nacional de inclusão de sujeitos que sempre esteve à margem do processo de educação formal se intensificou em todos os níveis e modalidades de ensino, procurando assegurar o direito fundamental de acesso e permanência.

Nesse contexto do direito adquirido à educação, muitos sujeitos que, anteriormente não tiveram oportunidade de frequentar a escola, seja por motivos socioeconômicos ou limitações proporcionadas por diferentes deficiências, voltaram os olhos para o processo de escolarização como uma possibilidade de superação da condição de exclusão e marginalidade social.

Dentre esse público, estão as pessoas adultas com deficiência que, por não se enquadrarem nos parâmetros da educação regular e reproduzirem o fracasso escolar muito presente nos estudantes em situação de vulnerabilidade social, passaram a ocupar espaços da Educação de Jovens e Adultos como uma alternativa de inclusão e de inserção social.

Marcados historicamente por um viés assistencialista e compensatório, a educação das pessoas com deficiência e a educação de jovens e adultos apresentam diversos pontos de intersecção no âmbito do desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras. De um lado, ambas as modalidades de ensino carregam consigo o estigma da exclusão social e da condição de vida e de aprendizagem diferenciada. Por outro, há a omissão do poder público em prover políticas que efetivamente assegurem o direito à educação desses sujeitos.

Na sociedade moderna capitalista, dividida em classes sociais, a maioria das pessoas com deficiência, segundo Bueno (1993) fazem parte da "terceira classe". A primeira é composta por aqueles que possuem todos os direitos fundamentais adquiridos e acesso a bens materiais e culturais. Já da segunda, faz parte pessoas das camadas populares e que compõem a força de trabalho no setor produtivo, são aqueles subordinados a uma elite que os impede de ascender socialmente e limita suas condições de vida material e cultural. Quanto a uma parte significativa das pessoas com deficiência, além de compor a classe subalterna, também carregam o estigma da diferença e de todo preconceito e discriminação que a ela se atribui.

Para disfarçar ou acobertar essa desigualdade social e contradições contidas no capitalismo, o Estado tem se utilizado de medidas assistencialistas,

[...] que desloca a problemática da saúde, da educação, da habitação, do lazer etc., dos direitos de cidadania para a benevolência do Estado. Ocorre que, com relação aos deficientes, parece haver uma razão maior, já que estes são caracterizados pela

ausência de determinadas características da espécie, o que favorece a disseminação da visão de auxílio aos desvalidos que perpassa não só a forma como a população em geral encara o problema do deficiente e as ações das chamadas entidades assistenciais, como a própria prática profissional de boa parte dos que militam na área. É dentro dessa perspectiva que surgem os centros de diagnóstico para pessoas deficientes (por que não serviços de diagnóstico para a população em geral, entre ela, as pessoas deficientes?), as competições esportivas entre deficientes, as mostras de arte de pessoas deficientes (BUENO, 1993, p. 139).

Da mesma forma, a trajetória do desenvolvimento das políticas voltadas para a EJA também tem apresentado uma precariedade quanto a políticas mais efetivas, que por sua vez manteve-se atrelada a projetos assistencialistas, de cunho compensatório e imediatista, sob ações de política de governo, tornando-se "[...] insuficiente para dar conta da demanda de jovens e adultos que a procuram ou que dela necessitam" (DANTAS, 2012, p. 70).

Na década de 1990, enquanto havia um agravamento das políticas liberais e diminuição do Estado como provedor das políticas públicas, a consolidação do direito à educação se dava por meio de movimentos pró "Educação Para Todos", conforme havia sido aprovado na Constituição Federal de 1988, na qual em seu art. 205, colocava a educação como um direito de todos e como dever do Estado e da Família em prover e garantir esse direito (BRASIL, 1988).

Desse movimento, em nível mundial, tivemos a Declaração Universal de Educação para Todos, cuja conferência foi realizada em Jomtien, na Tailândia, com o compromisso firmado pelo Brasil e demais países emergentes, com relação ao objetivo de erradicar o analfabetismo e melhorar os índices de inclusão e melhorias na educação (UNESCO, 1990). Em 1994, na perspectiva da Educação Especial, foi realizada na Espanha, em Salamanca, a Conferência Mundial que resultou na Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, reafirmando o compromisso dos países signatários em prover a garantia do acesso das pessoas com deficiência à educação (UNESCO, 1994). Em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, aconteceu a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), a qual reuniu representantes de diversos países em desenvolvimento para discutir e firmar compromissos em prol do direito à educação, à cidadania e ao respeito às diferenças (UNESCO, 1997).

Esses documentos e compromissos firmados pelo Brasil diante dos organismos internacionais como a UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial, foram cruciais para a reforma educacional dos anos de 1990, de forma que contribuíssem para a constituição de uma economia que fosse ao mesmo tempo liberal, pautada

no modelo produtivo da acumulação flexível, mas que mantivesse certo controle sobre a pobreza de forma contraditória e disfarçada.

O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada (ANTUNES, 2000, p. 36).

No bojo dessa contradição, encontra-se a educação e a escolarização destinada aos menos favorecidos economicamente e àqueles que perpassaram maior parte de suas vidas à margem de qualquer processo formal de educação. Essa demanda se deu pelo fato da própria exigência do mercado produtivo de garantir à sua disposição uma mão de obra cada vez mais capaz de se adaptar às novas transformações e ter condições de autogestão no trabalho. A acumulação flexível é um modelo produtivo que se

[...] apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2007 p. 140).

Dessa forma, o trabalhador que antes era empregado para uma determinada função específica, que em muitos casos não necessitava ser escolarizado, passa a ocupar um espaço completamente diferente no modelo de acumulação flexível, no qual deve, no mínimo, ter uma noção básica de escrita e cálculo para ter a capacidade de fazer a autogestão de sua atividade e tomar decisões para diferentes resoluções de problemas.

Nessa forma de organização fundamentada na flexibilidade, tanto dos processos de trabalho envolvidos na produção como dos produtos e padrões de consumo, os trabalhadores não mais se fixam numa única tarefa, necessitando buscar soluções para múltiplos problemas cuja solução antes cabia apenas a dirigentes. [...] Para manter-se empregado na produção em bases toyotistas, marcada pela multifuncionalização da mão de obra, os sujeitos precisam apresentar capacidades para tomar decisões e trabalhar em equipe, devem ter conhecimentos de informática, dominar mais de uma língua, dentre outras. São capacidades que os tornam empregáveis num mundo em que a informatização do processo produtivo fez do emprego algo cada vez mais raro (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 58).

Em um mundo ainda mais competitivo e com maior exigência com relação a capacitação da força de trabalho, a conquista por um espaço frente ao mundo do trabalho se tornou ainda mais difícil e excludente, sobretudo para aqueles que estiveram à margem de qualquer processo

de educação formal. Para enfrentar esses problemas ocasionados pelas novas exigências do novo modelo de produção flexível, a reformulação do sistema educacional foi posta em evidência e, por conseguinte, buscou-se a renovação das antigas metodologias e conteúdos, com vistas a promover o desenvolvimento de competências e habilidades pertinentes às demandas do mercado.

No entanto, o desenvolvimento de tais “competências” e “habilidades” alinhadas a necessidade do mundo de trabalho, não são iguais para todos, uma vez que para os postos mais elevados de trabalho exige-se maior grau de conhecimento, quanto a maioria da população, destinada a ocupar cargos operacionais, cabe uma instrução que seja capaz de garantir o mínimo que satisfaça as necessidades básicas do mercado.

Por essa razão, o princípio de inclusão e de educação para todos se torna prioritário nas convenções e políticas difundidas pela UNESCO, uma vez que quanto maior o número de crianças e adultos matriculados na escola, "satisfazendo as necessidades básicas" de leitura, de escrita e de cálculo, bem como as habilidades e competências necessárias para enfrentar a vida e suas transformações, maior é a possibilidade de consolidação desse sistema.

Os principais objetivos comuns às Declarações de 1990, 1994 e 1997 estão alicerçados em postulados que são convergentes ao indivíduo que se espera para o terceiro milênio, dentre esses podemos destacar a universalização do acesso a educação pelas crianças, jovens e adultos, bem como aos grupos historicamente excluídos, como as pessoas com deficiência, os pobres, os moradores de rua, os povos indígenas, as minorias étnica e racial, os moradores das periferias urbanas e rurais, trabalhadores imigrantes e refugiados de guerra (UNESCO, 1990).

O alicerce ideológico que sustenta os principais fundamentos para a difusão da educação em conformidade com as novas exigências do mercado, encontra-se no relatório encomendado pela UNESCO à Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, na qual os trabalhos foram presididos pelo economista e político francês Jacques Delors e contou com a participação de outras quatorze pessoas pertencentes a diferentes regiões do mundo. O documento, por sua vez, é conhecido no Brasil como “Relatório Delors”, o qual deu origem ao livro denominado de “Educação: Um Tesouro a Descobrir”.

A publicação mundial desse documento se deu com o objetivo de orientar ideologicamente a reformulação das políticas educacionais dos países em desenvolvimento, com o foco na formação dos sujeitos que poderão ingressar no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que contempla a formação para aqueles que ficarão à margem de qualquer tipo de emprego formal. Isto é, esse seria o grande desafio da educação, garantir a formação de trabalhadores e cidadãos (GALUCH; SFORNI, 2011).

Para isso, Jacques Delors e sua equipe definiram os quatro pilares aos quais a educação, ao longo de toda a vida, deveria se apoiar e fixar seus objetivos e organização didática e pedagógica: *aprender a conhecer*; *aprender a fazer*; *aprender a viver juntos*; *aprender a ser*.

De acordo com o relatório:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1996, p. 89-90).

A formação para o trabalho e a cidadania encontra-se alicerçadas nos quatro pilares para a educação: seja na instrumentalização para o ingresso ao trabalho por meio dos pilares *aprender a conhecer* e *aprender a fazer*; ou na formação de sensibilidades, sentimentos, solidariedades e coesão social por intermédio dos pilares *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*. O entrelaçamento e influência desse referencial teórico com a formação dos sujeitos para o século XXI encontra-se no seguinte trecho de Galuch e Sforini (2011, p. 60):

Se o desenvolvimento das forças produtivas exige um trabalhador flexível, é preciso que a escola o ensine a aprender a conhecer e continuar aprendendo ao longo de toda a vida. Se a produção flexível exige capacidades e habilidades para resolver problemas e trabalhar em grupo, a escola deve incluir entre as suas aprendizagens não a formação profissional em si, mas o “aprender a fazer”, de modo que os estudantes estejam aptos a qualquer tipo de trabalho. Se o mundo do trabalho não resolve ou até acentua as “rupturas dos laços sociais”, é necessário que na escola se aprenda a viver juntos, de modo a serem minimizados os conflitos sociais. Se é necessário que os sujeitos tenham mais autonomia e se responsabilizem por si mesmos, a escola deve influenciar no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos, de modo que eles aprendam a ser sujeitos autônomos e responsáveis e, sobretudo, que acreditem nessa possibilidade.

O projeto de hegemonia do modelo neoliberal da sociedade encontra-se não somente no modo de organização do trabalho e nos seus modelos de produção, mas em todas as formas de relações sociais, sobretudo na educação e suas diretrizes políticas que, além de promover o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às necessidades desse sistema, promove o fortalecimento de valores e atitudes que corroboram para manutenção da ordem social, minimizando as rupturas e os colapsos sociais ocasionados pelo agravamento das desigualdades sociais.

Dessa forma, o discurso da UNESCO acerca da inclusão encontra-se situado em um contexto de manutenção da ordem social capitalista e neoliberal, que de um lado prepara parte da população para o ingresso no mercado de trabalho e, por outro, mantém a coesão social por

meio da promoção de uma educação pautada no desenvolvimento de habilidades que vão ao encontro da aprendizagem de “viver juntos” e da aceitação das condições de desigualdades existentes.

Outro fator de intersecção entre os documentos emitidos pela UNESCO está na orientação para que a educação seja centrada no estudante, que de forma geral, se opõe ao modelo tradicional de educação, o qual tinha como centro no processo educativo o conteúdo e o conhecimento científico. Para a concepção de educação contida nas declarações mundiais e no relatório Delors, o importante é privilegiar os conhecimentos práticos e operacionais, com vistas a desenvolver nos alunos habilidades necessárias para a vida, bem como valores e atitudes que contribuem para um melhor convívio social.

Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. Com apoio em premissas pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência – tudo em nome da intitulada educação inclusiva (LIBANEO, 2012, p. 17).

De acordo com a Declaração de Educação para Todos, podemos observar que, de um lado, a educação deve prover a "satisfação das necessidades básicas" acerca de conhecimentos mínimos para a capacidade de leitura, escrita e cálculo (LIBANEO, 2012); por outro lado, a educação deve garantir a aprendizagem de conteúdos relacionados ao desenvolvimento de valores e atitudes, que possam contribuir para o combate à violência e à degradação do meio ambiente, tornando a sociedade um espaço mais tolerante e solidário.

Na Declaração de Hamburgo, assim como na Declaração de Salamanca, há uma ênfase exacerbada em relação ao respeito às diferenças e a diversidade, como se ambas fossem algo natural ao ser humano, sem levar em conta os condicionantes históricos, sociais e econômicos. Ao priorizar uma política de aceitação, tolerância e respeito às diferenças, os organismos internacionais não pretendem superar as condições de desigualdade as quais a maioria da população mundial se encontra, mas corroborar para o controle e administração da pobreza e sobrevivência,

Observa-se também que as políticas para a diversidade são construídas com base no ideal apaziguamento das relações sociais e dos conflitos. Portanto, silenciando sobre as relações de poder e sobre a necessidade de combate aos privilégios e à desigualdade econômica e social, tais propostas apelam apenas para o compromisso e a responsabilidade dos indivíduos que integram a sociedade (CARVALHO, 2012b, p. 97).

Com essas políticas, há um deslocamento no foco da problemática real que se assenta na desigualdade social, passando de um olhar universal da produção e reprodução da exploração capitalista para um foco nos grupos de maior vulnerabilidade da população. Ao direcionar os problemas estruturais, ocasionados por uma sociedade capitalista, no processo de inclusão/exclusão social, significa simplificar o entendimento global da dinâmica social. "O aparente radicalismo esconde o retorno a uma visão mais retrógrada do social como remédio para as consequências mais escandalosas do econômico" (CAMPOS, 2003, p. 184).

Nesse sentido, com o intuito de conter os danos sociais causados por uma economia neoliberal e o modelo de automação flexível na sociedade, os organismos internacionais, bem como as políticas públicas desenvolvidas no Brasil, passaram a incorporar um discurso em favor da inclusão social, universalização do acesso à educação e ao combate à discriminação contra pessoas com deficiência e demais grupos marginalizados, sem, no entanto, garantir o financiamento necessário.

Na lógica da reforma neoliberal, adotada pelo Brasil, a intervenção do Estado, se dá de forma dialética: "[...] isto é, a exigência de um 'Estado mínimo, porém forte', ou seja, um mínimo de intervenção e uma forte atuação reguladora com a formulação de arranjos institucionais [...] que corroborassem com uma nova intensidade do mercado" (LEME, 2010 p 130).

De um lado o Estado é omissivo quanto ao financiamento da educação pública e dos programas sociais e, por outro, se torna o principal agente na propagação de regulamentações e políticas que convergem aos interesses de grandes corporações e de grupos privilegiados. As políticas e programas sociais são mantidos pelo Estado de maneira precária e sempre empregada com o cunho compensatório e assistencialista, exigindo o compromisso da sociedade civil em colaborar com a manutenção desses programas.

As intersecções entre as políticas assistenciais voltadas para os segmentos mais pobres e as políticas educacionais – por definição universalistas e abertas a todos – são indicadores dessa convivência pouco clara entre as diferentes lógicas dos diversos setores sociais: tradicionalmente, as pontas do sistema educacional são territórios relegados pelos órgãos educacionais e assumidos pela assistência social através de programas focalizados nos segmentos mais pobres da população. Assim, tanto a alfabetização de adultos como as creches sempre foram administradas de forma paralela ao sistema educacional: secretarias de bem-estar social, Legião da Boa Vontade (LBA), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Programa Alfabetização Solidária vêm responsabilizando-se por esses atendimentos, na maior parte das vezes através da terceirização dos serviços por meio de convênios. Mesmo quando atendem faixas etárias correspondentes à obrigatoriedade escolar, os programas correm paralelos às redes escolares, como por exemplo, o atendimento a

meninos de rua ou os programas de atividades fora do período escolar (CAMPOS, 2003, p. 186).

A participação do terceiro setor na promoção de ações em prol da educação dos sujeitos em vulnerabilidade social é constantemente presente em toda história da educação brasileira, sobretudo na educação das pessoas com deficiências, que por estarem sempre à margem da sociedade, frequentavam espaços proporcionados por igrejas, associações que os recebiam e os acolhiam. Foi da iniciativa privada e filantrópica os mais importantes institutos de educação das pessoas com deficiência intelectual, como o Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), os quais ainda, nos dias atuais, desenvolvem atividades com ajuda do governo e da sociedade civil.

A partir do momento em que as Organizações Não-Governamentais (ONG), entidades filantrópicas e demais setores organizados pela sociedade civil começam a se movimentar para proporcionar serviços, aos quais deveriam ser de extrema responsabilidade do Estado, identificamos uma total omissão e descumprimento, por parte do Estado, de suas próprias regulamentações. Isto é, não perde a sua essência de ser mínimo, deixando que a própria sociedade se organize para oferecer os serviços.

Dessa forma, mediante a uma educação precária para as pessoas com deficiência e pessoas jovens e adultas, o Estado neoliberal, por meio das políticas nacionais e multilaterais, pretendem não a superação da exclusão social, mas, de modo geral, a sua administração, por meio de medidas assistencialistas e compensatórias, proporcionadas por um mínimo necessário para a sobrevivência na sociedade. É nesse contexto, que temos a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, assim como o desenvolvimento de valores, atitudes, sentimentos e tolerância às diferenças, que procuram promover a manutenção e a ordem do sistema e, ao mesmo tempo, controlar e administrar os problemas nefastos causados pela desigualdade e centralização de renda e poder político.

1.7 A Educação de Jovens e Adultos com deficiência no âmbito das políticas nacionais de inclusão

Na ótica da reforma neoliberal do estado brasileiro, a educação de jovens e adultos com deficiência foi contemplada nos mais importantes dispositivos legais, dispondo como um direito de todos ao acesso a educação e instrução para o trabalho e a formação de mão-de-obra

para uma economia pautada na flexibilização dos serviços e no desenvolvimento de sujeitos adaptativos a diferentes realidades.

Como uma resposta aos compromissos firmados pelo Brasil junto às declarações universais da UNESCO, a aprovação da LDB, lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação, lei n.º 10.172 de 09 de janeiro 2001, não abordaram o assunto diretamente, contudo, ao analisarmos a EJA e a Educação Especial separadamente, pudemos constatar alguns pontos de intersecção entre ambas.

A LDB aprovada em fins do ano de 1996 teve como relator o senador Darcy Ribeiro que, por sua vez, não manteve a mesma base do texto, que fora apresentado e discutido ao longo de oito anos de tramitação do projeto, ignorando acordos, consensos e avanços firmados com relação à educação pública.

Como resultado e incorporações de direitos em dispositivos legais relacionados à Educação Especial, a legislação dispõe no Capítulo V, do título V, três artigos, com os quais há uma definição da área como uma modalidade de ensino que é oferecida **preferencialmente** nas classes comuns da rede regular para alunos com necessidades especiais. De modo geral, asseguraram-se serviços e atendimentos especializados no âmbito do ensino regular, como também a possibilidade de garantir esses serviços em instituições e classes especializadas para alunos que, decorrente de suas necessidades, não for possível a sua integração em classes comuns (BRASIL, 1996).

Com relação à seção que trata da educação de jovens e adultos, com a disposição de dois artigos, se mostrou pouco inovadora, uma vez que reafirmou o direito da pessoa jovem e adulta trabalhadora à Educação Básica dentro de suas condições e possibilidades, bem como o dever do Estado em prover a oferta de vagas gratuitamente mediante cursos e exames supletivos. O único fator que apresentou uma novidade foi com relação à ampliação do público alvo da EJA, que passou a permitir a alunos a partir de quinze anos a realização de exames supletivos referentes ao Ensino Fundamental e com 18 anos para o Ensino Médio.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2001, p. 122),

A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos.

A educação de jovens e adultos, assim como a educação especial tornaram-se, a partir de 1996, uma modalidade de ensino que está organicamente mais ligada à educação básica. No caso da educação especial, inicia-se na Educação Infantil e perpassa por todos os níveis de educação, quanto a EJA, está somente relacionada ao Ensino Fundamental e Médio.

No ano de 1997, em decorrência das disposições transitórias da LDB, assim como consta na Constituição Federal, a União deu início a consultas públicas para a formulação de um Plano Nacional de Educação (PNE), de modo a estabelecer metas e ações pelo prazo de dez anos. Dessa forma, a lei n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001 foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e apresentou um total de 28 metas e 26 objetivos para a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos.

Antes de apresentar as metas e os direcionamentos da educação em cada área de atuação, tem-se a apresentação de um diagnóstico que, no caso da EJA, enfatizou o déficit histórico do atendimento escolar, sobretudo nas regiões mais empobrecidas do país, destacando a importância de diminuir o número expressivo de 16 milhões de analfabetos acima de 15 anos. Este anseio reflete-se, sobretudo nas metas 1, 2 e 3, as quais estabelece o objetivo de “[...] alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo” (BRASIL, 2001, p. 41), ampliando o acesso desse público ao ensino equivalente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Quanto à educação especial, há a preocupação de ampliar o acesso das pessoas com deficiência em classes comuns da rede regular de ensino, buscando assegurar melhor formação aos professores. No entanto, não há menção no PNE à situação da educação das pessoas jovens e adultas com deficiência, as quais são duplamente desfavorecidas, seja por um lado, pelo mencionado déficit de atendimento escolar, seja por outro, relacionado à falta de atendimento especializado e precárias condições de acesso e permanência no sistema regular de ensino.

Um dos principais pontos do referido plano (Lei 10.172) se referia ao orçamento da educação, no qual o papel da União diminuía enormemente, seguindo a tendência de descentralização do sistema, com o objetivo de “otimizar” os recursos orçamentários, humanos e físicos já existentes nos municípios e estados. Na visão de Ferreira e Glat (2003), esse pressuposto não foi ao encontro das demandas enfrentadas pelos sistemas para tornar a escola inclusiva, como priorizava o próprio documento, pois a política de inclusão exige investimentos (PLETSCH, 2011, p. 42).

Para a implementação dessa política inclusiva no sistema nacional de educação, é necessário que haja um investimento mais efetivo em recursos para o atendimento especializado, assim como em contratação de profissionais especializados, como no caso de intérpretes de LIBRAS e alfabetizadores em Braille, demandando uma oneração maior parte do

poder público e, contraditoriamente, isso opõe-se as políticas neoliberais de diminuição do estado.

Até esse momento do desenvolvimento das políticas públicas para a educação, não foram sequer apresentados diagnósticos, estratégias ou metas que pudessem relacionar a situação das pessoas com deficiência que ficaram à margem do sistema educacional. O que temos, de fato, é uma priorização na ampliação do acesso às classes comuns do ensino regular, bem como a oferta de estimulação precoce de modo a assegurar melhores condições de atendimento na Educação Infantil.

As políticas públicas nacionais buscaram, de modo geral, manter-se alinhada aos objetivos e metas multilaterais firmadas junto a UNESCO e sua agenda neoliberal de contenção da pobreza e manutenção da ordem social capitalista, buscando ofertar o mínimo necessário de serviços públicos para a população mais vulnerável, priorizando ações que vão ao encontro da promoção de valores e atitudes solidárias. Desse modo, a educação das pessoas com deficiência e de jovens e adultos que, ao longo de todo século passado, estiveram alicerçadas em aspectos assistencialistas, estão contempladas na agenda do desenvolvimento de medidas providas pelo estado, porém sem romper definitivamente com os traços mais essenciais de sua concepção de exclusão e marginalização.

Nesse contexto contraditório, o termo “inclusão” passa a ganhar força, sobretudo com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Dada sua articulação com movimentos de cunho popular, esperava-se que a educação fosse priorizada e, por sua vez, a exclusão e a marginalização fossem extintas. Contudo, pelo fato da educação produzida no âmbito do capitalismo e do modelo de acumulação flexível ter se apropriado de agendas e concepções que, até então, estiveram relacionadas a pedagogias socialistas, levou a população a imaginar, de uma maneira ambígua, que as políticas poderiam contemplar os desejos e anseios dos grupos historicamente marginalizados (KUENZER, 2005).

As políticas macroeconômicas neoliberais praticadas ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso e mantidas por Lula, de acordo com Morais e Saad-Filho (2011, p. 508) “[...] eram fundadas no famoso tripé composto por uma política monetária determinada pelas metas de inflação, câmbio flutuante e uma política fiscal visando manter um superávit primário que compensasse o déficit nominal das contas públicas [...]”.

O impacto popular desse tipo de medida nas classes mais desfavorecidas tem sido consolidado, de acordo com Boito Junior (2003, p. 32), desde a eleição de Fernando Collor em 1989, apoiando-se em “[...] novas e variadas divisões produzidas no seio das classes trabalhadoras. Não apenas divisões provocadas no plano econômico, como ocorre com

desemprego e a terceirização, mas, também, divisões políticas e ideológicas introduzidas pela burguesia”.

Na intenção de angariar o apoio da camada mais empobrecida da sociedade, sem combater de fato os privilégios do setor bancário da burguesia interna ou o setor financeiro do grande imperialismo, ideologicamente esse tipo de política produziu, como sugere Boito Junior (2003), um confronto dos miseráveis contra os pobres e, da mesma forma, os pobres contra os “remediados”. Dessa forma, sob a égide de um populismo negativo, o Estado promoveu um ajuste fiscal, abertura comercial, privatizações, pagamento da dívida, com vistas a assegurar certa “equidade” social por meio do aumento do superávit primário e manutenção do saldo positivo na balança comercial.

Nessa perspectiva, muitos direitos sociais passaram a ser propalados como se fossem privilégios, ao mesmo tempo em que programas precários de assistência social foram desenvolvidos para a minimização da pobreza.

De uma forma ainda mais competente que os seus antecessores, o governo Lula procurou ampliar o impacto popular do neoliberalismo, por meio de uma política baseada no “novo populismo conservador”, o qual “[...] explora eleitoralmente a população pobre desorganizada lançando mão, para tanto, das políticas compensatórias e do discurso ideológico neoliberal que estigmatiza os direitos sociais como privilégios” (BOITO JUNIOR, 2006, p. 239).

Com base nesse contexto de forte ação populista e assistencialista que se intensificou no governo Lula, é possível encontrar um forte aceno do Estado com relação à promoção da “inclusão” das minorias historicamente excluídas e marginalizadas.

Diante das metas apresentadas no PNE, que visavam prioritariamente o aumento do atendimento, seja aos adultos que ainda não tiveram acesso a uma escolarização formal, seja pelas pessoas com deficiência, que por muitos anos estiveram à margem da educação e, até mesmo, do convívio social, podemos identificar no Quadro 2 a progressão do aumento das matrículas de 1997 a 2010.

QUADRO 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 1997 E 2010

Ano	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos
-----	-------------------	------------------------------

	Matrículas	Taxa de Crescimento	Matrículas	Taxa de Crescimento
1997	334.507		2.881.770	
1998	337.326	0,84%	2.881.231	-0,02%
1999	374.699	11,08%	3.071.906	6,62%
2000	382.215	2,01%	3.410.830	11,03%
2001	404.743	5,89%	3.777.989	10,76%
2002	448.601	10,84%	3.779.593	0,04%
2003	504.239	12,40%	4.403.436	16,51%
2004	566.753	12,40%	4.577.268	3,95%
2005	640.317	12,98%	4.619.409	0,92%
2006	700.624	9,42%	4.861.390	5,24%
2007	646.663	-7,70%	4.940.165	1,62%
2008	690.090	6,72%	4.902.374	-0,76%
2009	639.718	-7,30%	4.661.332	-4,92%
2010	702.603	9,83%	4.325.587	-7,20%
Total		110,04%		50,10%

Fonte: Dados extraídos e adaptados de: INEP, Sinopses estatísticas do Censo Escolar de 1997 a 2010.

Em um contexto de expansão do atendimento ao público da Educação Especial e da EJA podemos verificar que, apesar das políticas macroeconômicas estarem voltadas para o desfacelamento do Estado e dos direitos sociais, tivemos, ao longo dos 14 anos apresentados, um aumento significativo em ambas as áreas, sobretudo na Educação Especial com um aumento de 110,04%, impulsionado em sua grande maioria, após o início do governo Lula em 2003.

Se focarmos na oferta de vagas para alunos jovens e adultos com deficiência, notamos um aumento muito superior, conforme demonstrado no Quadro 3 e no Gráfico 1.

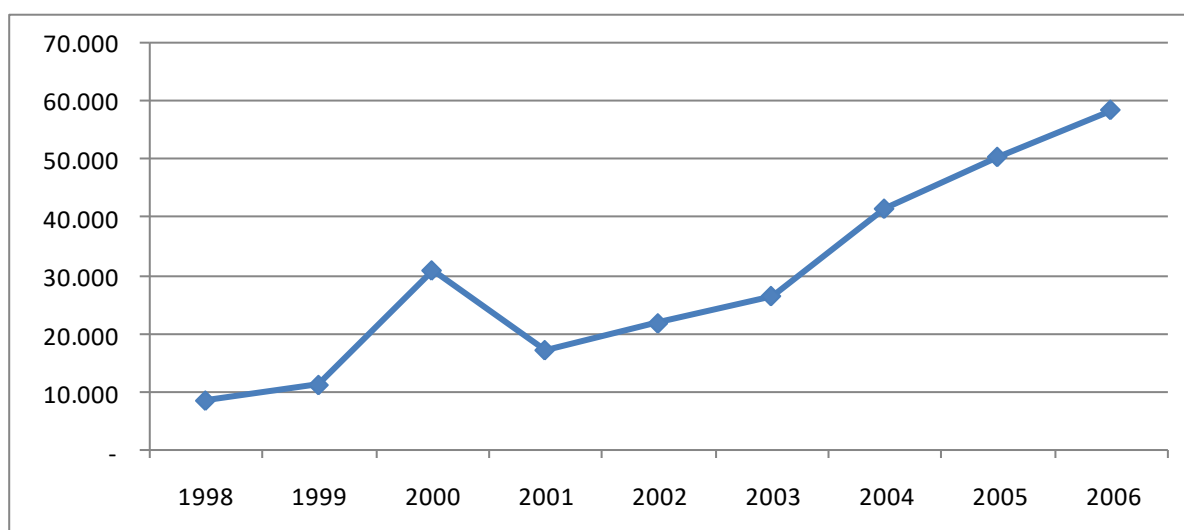
QUADRO 3 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL ENTRE 1998 E 2006

Ano	Total Geral	Taxa de Crescimento geral	Classes Especiais e/ou Instituições Especializadas	Classes Comuns com Atendimento Pedagógico Especializado	Classes Comuns sem Atendimento Pedagógico Especializado
1998	8.665		7.258	496	911
1999	11.336	30,83%	9.178	652	1.506
2000	30.938	172,92%	27.282	988	2.668
2001	17.298	-44,09%	12.913	1.312	3.073

2002	21.881	26,49%	16.667	1.839	3.375
2003	26.557	21,37%	18.821	2.536	5.200
2004	41.504	56,28%	31.307	4.738	5.459
2005	50.369	21,36%	34.373	5.877	10.119
2006	58.420	15,98%	36.953	6.861	14.606
Total		574,21%			

Fonte: Dados extraídos e adaptados de: INEP, Sinopses estatísticas do Censo Escolar de 1998 a 2006.

Gráfico 1 - Aumento do número de matrículas de alunos da Educação de Jovens e Adultos com deficiência no Brasil entre 1998 e 2006



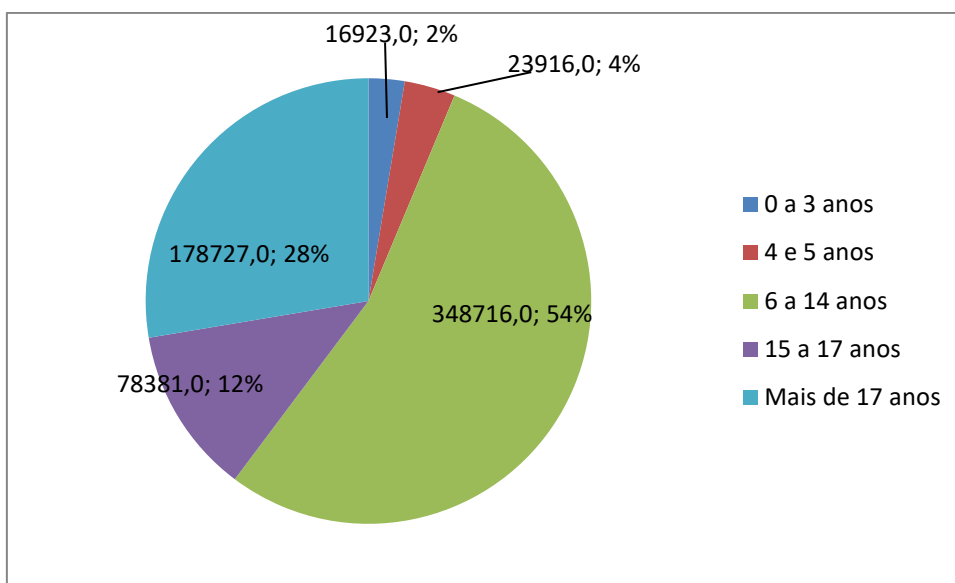
Fonte: Dados extraídos e adaptados de: INEP, Sinopses estatísticas do Censo Escolar de 1998 a 2006.

Entre os anos de 1998 e 2006, de acordo com o Censo Escolar produzido pelo INEP, é possível constatar um crescimento de 574,21% no número de matrícula de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. Da mesma forma que os dados apresentados anteriormente, é possível perceber um aumento mais expressivo após o ano de 2003.

Um dado importante também identificado por meio deste estudo foram as matrículas em classes comuns do ensino regular, as quais são a minoria, sobretudo aquelas com atendimento pedagógico especializado em salas de recursos. De acordo com o Censo de 2006, identificamos o número de 6.861 matrículas em salas comuns com atendimento pedagógico especializado, contra 14.606 em classes comuns sem atendimento pedagógico. Esses dados, os quais deixaram de ser produzidos pela união a partir de 2007, consistem em uma fonte importante para demonstrar o quão precário se constitui o processo de inclusão no país, sobretudo no sucateamento do atendimento especializado ao longo dos governos petistas.

Embora o número de matrículas de alunos com deficiência tenha quintuplicado na Educação de Jovens e Adultos ao longo desse período, verificamos que a demanda por esse serviço ainda carecia por oferta de vagas, uma vez que muitos jovens e adultos se encontravam matriculados em instituições especializadas ou em classes comuns não pertencentes à EJA. O Gráfico 2 apresenta um número significativo de pessoas com mais de 15 ou 17 anos que frequentam classes especiais e comum na Educação Especial.

Gráfico 2 - Número de alunos matriculados em 2007 na Educação Especial por faixa-etária



Fonte: Dados extraídos e adaptados de: INEP, Sinopses estatísticas do Censo Escolar de 2007

Como podemos observar no Gráfico 2, há uma concentração significativa de estudantes com quinze anos ou mais matriculados na Educação Especial, os quais se encontram fora da EJA, descumprindo, inclusive a LDB, que confere, a partir de 15 anos, frequentar turmas com jovens e adultos.

Ao analisar dados semelhantes, Freitas (2010) aponta que o Censo Escolar evidenciou que o número de alunos na Educação de Jovens e Adultos com deficiência é muito baixo,

[...] inferindo-se que os mesmos não estão tendo o direito de conviver com os seus pares, estando, possivelmente, matriculados em cursos voltados a crianças e adolescentes. Além disso, é importante destacar que a matrícula em um nível de ensino distante do considerado ideal para a faixa etária pode implicar em inadequação de conteúdos, materiais, abordagem e convívio social destinados a jovens e adultos com deficiência, além de facilitar a infantilização destas pessoas (FREITAS, 2010, p. 105).

Essa hegemonia de matrículas nas classes especiais ou instituições especializadas da Educação Especial, a partir de 2007 deram início a um forte processo de supressão decorrente do rumo das políticas públicas adotadas ao longo do governo Lula, que por estarem de acordo com as agendas e acordos multilaterais com a ONU, UNESCO e Banco Mundial, passou a priorizar a inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns da rede regular de ensino. Em decorrência desse movimento pró-inclusão, a Educação Especial entrou em uma nova fase de sua história, que podemos caracterizar como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

1.8 A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tornou-se uma política nacional com o objetivo principal de combater e eliminar qualquer tipo de discriminação contra as pessoas com deficiência ou demais grupos minoritários e estigmatizados socialmente. O movimento pela defesa da educação inclusiva, que iniciou nos anos de 1990 com a Declaração Mundial de Educação Para Todos e a Declaração de Salamanca, ampliou a compreensão acerca do atendimento às necessidades educativas especiais, envolvendo as dimensões pedagógicas, sociais, culturais e políticas, visando garantir o acesso pleno dos grupos historicamente excluídos à educação e ao direito de conviver e aprender juntos.

Dessa forma, a partir desse entendimento, o atendimento às pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação se tornou alvo da Educação Especial. De acordo com o grupo de trabalho criado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 05 de junho de 2007, responsável para realizar um estudo acerca do desenvolvimento da Educação Especial no país, destaca a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva como um mecanismo que

[...] passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (BRASIL, 2007a s/p).

Essa política nacional que passou a priorizar o ensino das pessoas com deficiência em classes comuns foi iniciada no Brasil como uma resposta à Convenção sobre o Direito das

Pessoas com Deficiência, organizada pela ONU no dia 30 de março de 2007, em Nova Iorque. Nessa ocasião, o Brasil assinou o protocolo facultativo à Convenção, garantindo o monitoramento e o cumprimento à promoção e à proteção dos direitos humanos equitativos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007b).

Dessa forma, com base na assinatura desse protocolo e os resultados do grupo de trabalho supracitado, o governo publicou o Decreto Presidencial n.º 6.571/2008 (BRASIL, 2008) que dispôs sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como o financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), do apoio técnico e financeiro a Educação Especial nas classes comuns do ensino regular.

De acordo com esse decreto, o investimento na Educação Especial só se dará mediante a dupla matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais no contraturno.

Entende-se por Atendimento Educacional Especializado “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008 s/p).

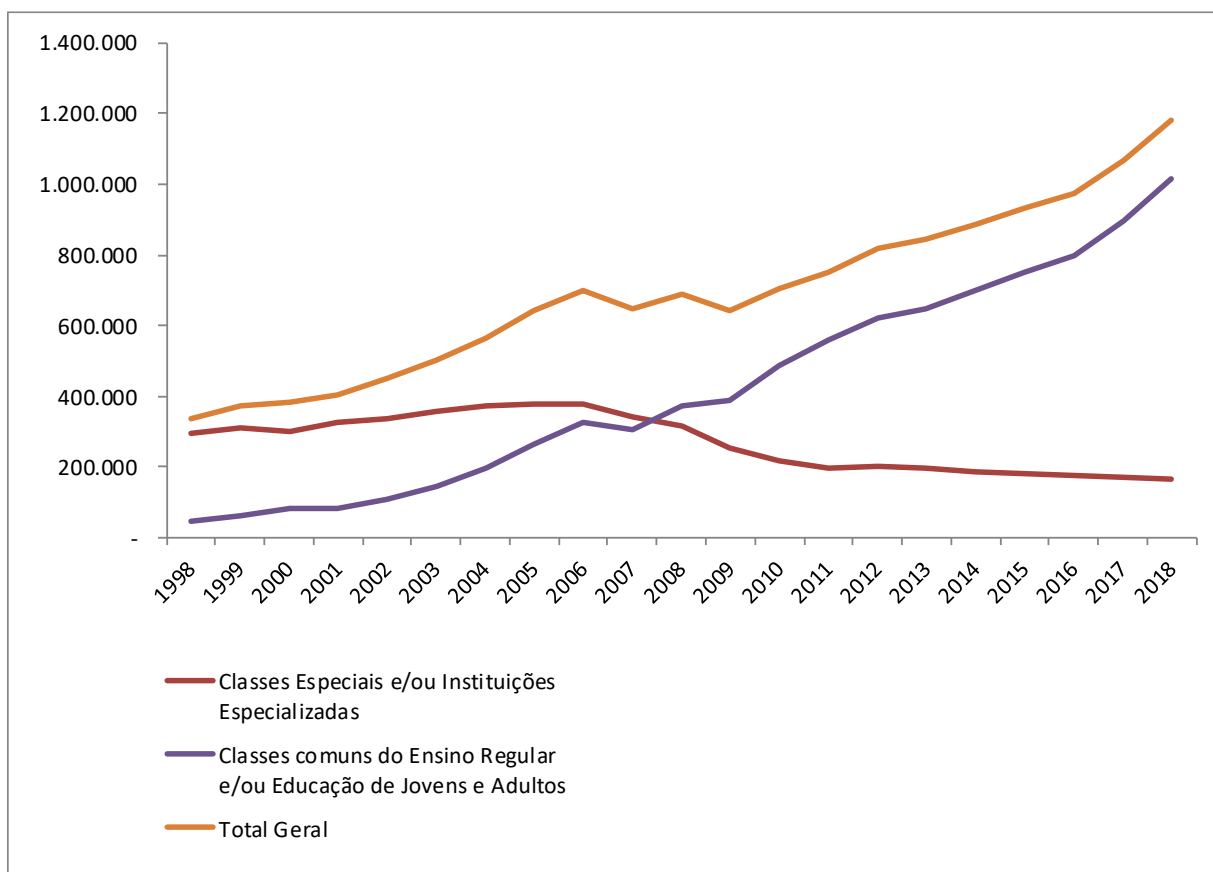
Pretende-se, com esse decreto viabilizar financeiramente o AEE para todos os alunos com deficiência no sistema educacional, priorizando a dupla matrícula no ensino regular, com a qual o aluno passa a frequentar a classe comum, com o direito ao atendimento especializado no contraturno, o que proporcionará a escola o recebimento de recursos equivalente a duas matrículas. Com esse dispositivo, as políticas de governo passam a diminuir o caráter substitutivo da Educação Especial em instituições especializadas.

O ponto central dessa discussão que têm se tornado polêmica ao longo dos últimos anos no campo da Educação Especial, é assegurar o direito de todo e qualquer aluno, independente das condições da deficiência, a dupla matrícula no ensino regular, possibilitando, desse modo, um esvaziamento, tanto de estudantes, quanto de investimento em instituições especializadas, que em sua maioria, são mantidas por entidades filantrópicas e privadas.

De acordo com Garcia (2008), esse tipo de radicalização de inclusão tem movimentado contrariamente os representantes de instituições especializadas, como as APAEs, que ao se opor ao posicionamento das políticas públicas quanto à inclusão, tem dividido profissionais e professores da Educação Especial em duas frentes de embates: de um lado aqueles que defendem a inclusão sem restrições; e de outro, aqueles que defendem um processo de inclusão gradual, levando em conta uma preparação em instituições especializadas.

Ao analisarmos o progresso das matrículas na área da Educação Especial, Gráfico 3, percebemos a inversão na direção da tendência do crescimento do acesso a educação entre as matrículas nas classes comuns do ensino regular e classes especiais ou instituições especializadas.

Gráfico 3 - Progressão do aumento de matrículas na Educação Especial em classes especiais e/ou instituições especializadas e classes comuns do ensino regular entre 1998 e 2018



Fonte: Dados extraídos e adaptados de: INEP, Sinopses estatísticas do Censo Escolar de 1998 a 2018

Desde a promulgação da Constituição Federal e aprovação da LDB, a Educação Especial tem ofertado vagas “preferencialmente” na rede regular de ensino. Desse modo, é possível verificarmos que o crescimento desse tipo de matrícula tem aumentado de maneira contínua ao longo dos anos. Por outro lado, podemos observar que, até 2006, as matrículas em instituições especializadas apresentaram crescimento constante. No entanto, com o desenvolvimento de políticas que incentivaram a inclusão em classes comuns, as matrículas começaram a diminuir, alcançando o menor patamar, em 20 anos da série histórica de coleta de dados do INEP.

Como podemos observar no Quadro 4, a seguir, as matrículas em classes comuns aumentaram de 43.923 matrículas, em 1998, para 1.014.661, em 2018, apontando um aumento

de 2.210,09% no período. De outro modo, as matrículas em classes especiais ou instituições especializadas diminuíram de 293.403, em 1998, para 166.615, em 2018, apresentando uma redução de 43,21%.

QUADRO 4 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES ESPECIAIS E/OU INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS E CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR

Ano	Classes Especiais e/ou Instituições Especializadas	Taxa de Crescimento	Classes comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos	Taxa de Crescimento	Total Geral	Taxa de crescimento geral
1998	293.403		43.923		337.326	
1999	311.354	6,12%	63.345	44,22%	374.699	11,08%
2000	300.520	-3,48%	81.695	28,97%	382.215	2,01%
2001	323.399	7,61%	81.344	-0,43%	404.743	5,89%
2002	337.897	4,48%	110.704	36,09%	448.601	10,84%
2003	358.898	6,22%	145.341	31,29%	504.239	12,40%
2004	371.383	3,48%	195.370	34,42%	566.753	12,40%
2005	378.074	1,80%	262.243	34,23%	640.317	12,98%
2006	375.488	-0,68%	325.136	23,98%	700.624	9,42%
2007	341.781	-8,98%	304.882	-6,23%	646.663	-7,70%
2008	315.553	-7,67%	374.537	22,85%	690.090	6,72%
2009	252.687	-19,92%	387.031	3,34%	639.718	-7,30%
2010	218.271	-13,62%	484.332	25,14%	702.603	9,83%
2011	193.882	-11,17%	558.423	15,30%	752.305	7,07%
2012	199.656	2,98%	620.777	11,17%	820.433	9,06%
2013	194.421	-2,62%	648.921	4,53%	843.342	2,79%
2014	188.047	-3,28%	698.768	7,68%	886.815	5,15%
2015	179.700	-4,44%	750.983	7,47%	930.683	4,95%
2016	174.886	-2,68%	796.486	6,06%	971.372	4,37%
2017	169.637	-3,00%	896.809	12,60%	1.066.446	9,79%
2018	166.615	-1,78%	1.014.661	13,14%	1.181.276	10,77%
Total		-43,21%		2210,09%		250,19%

Fonte: Dados extraídos e adaptados de: INEP, Sinopses estatísticas do Censo Escolar de 1998 a 2018

Essa mudança no direcionamento das políticas públicas, com inclinações para uma inclusão total do público-alvo da Educação Especial é um tema controverso entre pesquisadores, professores e demais profissionais, sobretudo, ao levarmos em consideração as condições precárias de investimentos existentes nas escolas públicas brasileiras.

Essa preocupação pode ser conferida em Pletsch (2011, p. 47), quando afirma:

Acreditamos que esse dispositivo acarretará mudanças significativas no processo de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, sobretudo nos sistemas municipais de ensino, responsáveis pela maioria dessas matrículas. Por isso, a qualidade e a extensão da sua implementação devem ser acompanhadas e avaliadas, em particular porque, como meio de acesso a recursos adicionais, a inclusão total pode ser realizada com oferecimento de atendimentos educacionais especializados escassos, precários e descontínuos (Pletsch, 2009).

Na mesma perspectiva, Kassir (2011), sustenta que a análise dessa transformação no cenário da Educação Especial no Brasil deve ser analisada no âmbito de uma conjuntura abrangente. Dentro do modo de produção capitalista, ao longo da história, as legislações estabeleceram relações importantes entre o poder público, a iniciativa privada e a rede de ensino, caracterizando as instituições especializadas, como as APAEs e Sociedades Pestalozzi, sem a sobreposição de serviços, responsáveis pelo atendimento dos casos mais severos de deficiência, conferindo-lhes posição de destaque no âmbito da Educação Especial. Contudo, a partir da política inclusiva mais intensificada no governo Lula, bem como a regulamentação do AEE, mediante o Decreto 6.571, a realidade educacional se modificou e as orientações e diretrizes direcionavam a maior parte dos alunos com deficiência para o ensino regular, conforme podemos verificar na Resolução n.º 4, de 2009, a qual instituía as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009a s/p).

De acordo com essa resolução, aprovada na Câmara da Educação Básica, as orientações estavam direcionadas para a inclusão de todos os alunos em classes comuns do ensino regular, incumbindo às classes especiais e instituições especializadas, a oferta do AEE, limitando o caráter substitutivo da educação especializada.

Dessa forma, com essas diretrizes, a rede regular de ensino deve absorver toda a demanda da educação especial, ampliando a oferta de vagas e adequando os espaços físicos e formação pedagógica necessária para atender à diversidade e às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com Mendes (2006), esses ambientes educacionais, quando não oferecem as condições adequadas para as necessidades das pessoas com deficiências mais severas, podem se tornar espaços muito mais de segregação do que inclusão, uma vez que nem todos os professores da rede de ensino estão dispostos ou são capazes de oferecer as melhores condições de ensino e aprendizagem para esse público.

No caso da deficiência visual, em uma pesquisa de campo que realizamos em 2013 (OLIVEIRA JUNIOR; SFORNI, 2018); (OLIVEIRA JUNIOR, 2014), analisamos as condições de aprendizagem desse público em salas comuns do ensino regular, constatando uma educação mais voltada para o acolhimento social do que a aprendizagem e desenvolvimento, explicitando a carência de recursos e atendimento especializado no contraturno, sobretudo para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que em nossa amostragem, não apresentavam domínio do código e escrita Braille.

Kassar (2011) também apresentou relatos do processo de inclusão de um aluno cego na rede regular de ensino. Nesse caso, em especial, muitos fatores favoreciam uma inclusão bem sucedida: o aluno apresentava bom relacionamento com a turma; era bastante esforçado e interessado; frequentava sala de recurso multifuncional no contraturno; além de tudo, a professora regente da turma tinha uma experiência de 15 anos na docência, curso superior em Pedagogia e Especialização em Educação Inclusiva. Contudo, sua investigação apresentou que, durante as aulas havia escassez de adaptações de materiais e de recursos de Tecnologia Assistiva, dificultando a participação plena do aluno nas atividades cotidianas.

Este caso faz-nos perceber que os desafios da implantação de uma política nacional de “educação inclusiva” são muitos. Estes desafios tornam-se evidentes mesmo quando estão cumpridas as exigências que os programas e projetos explicitam: salas reduzidas, acompanhamento em salas de recursos, adequação do espaço escolar, formação de professores, acolhimento da escola etc. (KASSAR, 2011, p. 75).

Essa preocupação quanto a qualidade da educação para alunos com deficiência é ainda maior, quando se trata daqueles, cujo comprometimento requer uma atenção maior dos professores e da comunidade escolar que, diante de uma infraestrutura incipiente, podem favorecer para uma segregação ainda maior do que as que ocorriam em instituições especializadas.

Ainda sobre a colocação de crianças muito comprometidas em turmas comuns, sem atentar para a gravidade dos quadros de deficiência, segundo Ribeiro (2006), pode colocar em risco “o desenvolvimento e a segurança” das mesmas (p. 27). Além disso, esses sujeitos demandam atendimentos pedagógicos individualizados com recursos específicos, como a comunicação alternativa, ensino do tadoma, entre outros, para

desenvolver sua comunicação, linguagem e conceitos científicos necessários para a vida autônoma. É razoável supor que oferecer atendimentos especializados duas ou três vezes por semana não supre essas demandas. Nem tampouco matriculá-los em turmas comuns com grande número de alunos por sala de aula, falta de estrutura para individualizar o currículo, precárias condições de acessibilidade física, que é a realidade da maioria das escolas brasileiras, entre tantos outros problemas enfrentados pelos professores cotidianamente. Ou então contratar estagiários, sem a devida formação ou acompanhamento, para “tomar conta” do aluno especial incluído, como vem acontecendo em muitas redes de ensino. Estas são algumas das contradições que se fazem presentes na operacionalização das políticas de inclusão e do atendimento educacional especializado.

Essa discussão com relação a obrigatoriedade de as pessoas com deficiência estarem matriculadas nas classes comuns do ensino regular, emergiu em decorrência de anos de políticas que produziam segregação e exclusão desses sujeitos, os quais viviam isolados em suas residências ou em instituições especializadas, de cunho assistencialista e médico-pedagógica. No entanto, devemos estabelecer critérios para a implementação de uma inclusão irrestrita, ainda mais em um contexto de grandes desigualdades sociais.

Evidentemente, a possibilidade de inclusão de alunos deficientes em classes de ensino comum precisa ser estudada com muito critério. Não é qualquer aluno deficiente que tem possibilidade de frequentar a classe de ensino comum. A escola, por sua vez, não pode introduzir alterações tão radicais, para poder incluir qual-quer deficiente, que possam distorcer a sua finalidade e comprometer a sua eficácia. Os benefícios da inclusão precisam ser para todos: os alunos deficientes e os alunos não deficientes. Uma decisão precipitada e des-cuidada pode ser desastrosa; pode resultar em uma maior segregação para os alunos deficientes, que precisam competir com seus pares não deficientes em condições de extrema desigualdade e podem desenvolver baixa auto-estima e tornarem-se desajustados socialmente; pode prejudicar o rendimento da classe toda, acabando por nivelar por baixo o desempenho dos alunos deficientes e não deficientes (OMOTE, 1999, p. 10).

Apesar de todas essas contraversões no processo de inclusão, em defesa dessas políticas de inclusão irrestrita na rede regular de ensino, Mantoan (2001) acredita que a inclusão tem sido um processo bastante polemizado e distorcido pelos diferentes seguimentos educacionais e sociais e que, a inserção de estudantes com déficit de toda ordem e graus mais severos de comprometimento no ensino regular é um direito constitucional.

Nossa obrigação é fazer valer o direito de todos à educação e não precisamos ser corajosos para defender a inclusão, porque estamos certos de que não corremos nenhum risco ao propor que alunos com e sem deficiência deixem de frequentar ambientes educacionais à parte, que segregam, discriminam, diferenciam pela deficiência, excluem - como é próprio das escolas especiais. O que falta às escolas especiais, como substitutas das comuns, é muito mais do que a soma das carências das escolas comuns. Falta-lhes o primordial das escolas, isto é, o ambiente apropriado de formação do cidadão (MANTOAN, 2006, p. 27).

Esse posicionamento da autora com relação à inclusão, destacando como primordial o direito da formação à cidadania, por meio da convivência em espaços comuns, de certo modo, encontra-se alinhado com os objetivos da agenda das reformas educacionais da década de 1990 e os interesses multilaterais da UNESCO e da ONU. Elas defendem uma escola inclusiva à diversidade, priorizando os pilares educacionais da solidariedade, acolhimento social e do “aprender a viver juntos”.

Ao abordar a formação de professores na área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, Garcia (2013) sustenta que as políticas têm definido a Educação Especial como um serviço, no qual o professor deve ter uma formação eclética e multifuncional, da mesma forma que se refere às salas do AEE, equipado e adaptado a atender todas e quaisquer necessidades dos alunos, independente da deficiência. Essa perspectiva de formação docente para o atendimento da diversidade, por sua vez, assenta-se na formação de sujeitos capazes de autogestão, que em conformidade com a lógica do modelo de produção da acumulação flexível, visa profissionais multifacetados, generalistas que, em muitos casos, não se aprofundam nas peculiaridades das áreas que as deficiências necessitam.

A nosso ver, a política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores a ela relacionada, tal como aqui demonstrado, estão articuladas às reformas sociais em curso na América Latina desde os anos de 1990. Tem sido possível acompanhar seu desenvolvimento e aperfeiçoamento na direção da manutenção da base e dos valores da sociedade capitalista. Ao contrário do que os discursos inclusivos têm contribuído para disseminar, não percebemos nesse modelo educacional elementos que permitam vislumbrar uma ruptura com a reprodução do modelo de sociedade. Nessa direção, afirmamos a funcionalidade de tais políticas e suas trágicas consequências para a educação básica e seus professores (GARCIA, 2013, p. 116-117).

O delineamento das políticas públicas em torno do tema da inclusão no Brasil, apesar de apresentar uma narrativa antissegregação e de ruptura com o sistema de exclusão e marginalização da educação como tem ocorrido ao longo da história, não apresenta dispositivos capazes de romper com os valores capitalistas, os quais massificaram o assistencialismo por décadas no âmbito da Educação Especial. O acolhimento social e mudança atitudinal no âmbito da rede regular de ensino não são suficientes para garantir o atendimento às “necessidades especiais” dos alunos com deficiência em classes comuns.

Em decorrência do embate e falta de consenso entre os defensores da inclusão irrestrita e grupos ligados às instituições especializadas, a presidente Dilma Rousseff, em seu primeiro ato em prol da Educação Especial, revogou o decreto n.º 6.571/2008, substituindo-o pelo decreto n.º 6.711/2011.

Da mesma forma que o decreto 6.571/2008, o decreto 6.711/11 foi assinado com vistas a consolidar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, regulamentando o AEE como um mecanismo de apoio especializado à pessoa com deficiência, com o objetivo de complementar ou suplementar o ensino regular. No entanto, o novo decreto não apresenta a “obrigatoriedade” de todos os alunos com deficiência matricular-se em classes comuns da rede regular de ensino.

De acordo com o Art. 1º, inciso VII do Decreto 7.611/2011, a educação especial será ofertada “[...] preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 2011a, s/p). A inclusão do termo “preferencialmente” no texto do decreto, assim como consta na Constituição Federal e na LDB, significa um aceno do governo quanto às reivindicações das instituições especializadas privadas, confessionais e/ou filantrópicas que, por meio desse dispositivo, estão amparadas a ofertar um ensino substitutivo ao ensino regular em classes comuns.

O decreto também dispõe no inciso VIII do artigo 1º o “[...] apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (BRASIL, 2011a, s/p).

Nesse sentido, as instituições especializadas não só estão aptas a ofertar matrículas exclusivas para alunos com deficiência, como também ser financiada pelo FUNDEB quanto às matrículas da Educação Especial na Educação Básica. De acordo com o documento, “são consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011a s/p).

Apesar da assinatura do Decreto 6.711/2011 ter sido favorável às instituições especializadas contrárias a medida de “inclusão total”, o embate político entre as duas frentes defensoras da educação inclusiva persistiu até o último momento da aprovação do Plano Nacional de Educação dos próximos 10 (dez) anos.

O primeiro texto aprovado, na Conferência Nacional de Educação de 2010, foi encaminhado para tramitação na Câmara dos Deputados com o texto da meta 4 (quatro), contemplando a proposta de obrigatoriedade da matrícula das pessoas com deficiência em classes regulares. No entanto, no decorrer de mais de três anos de tramitação do projeto, o texto foi alterado e aprovado, prevendo que a matrícula das pessoas com deficiência fosse “preferencialmente” na rede regular de ensino (BRASIL, 2014).

Podemos observar, que a política nacional para a educação das pessoas com deficiência tem feito um esforço no sentido de garantir a universalização do acesso ao ensino regular. Para tanto, não há uma preocupação enfática quanto ao espaço mais adequado para a aprendizagem

do conteúdo escolar pelo aluno com deficiência. Acreditamos, evidentemente, que o acesso ao ensino regular é de extrema importância para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, porém a escola deve estar em condições adequadas para propiciar a aprendizagem do estudante com deficiência e não apenas a sua inserção em um meio social.

1.9 O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular e as perspectivas futuras para a educação das pessoas com deficiência

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que busca nortear e orientar a construção dos currículos de todos os sistemas estaduais e municipais da educação básica, definindo consensos acerca de direitos e objetivos de aprendizagem, de modo que se tenha o delineamento de conhecimentos e competências mínimas a serem ensinadas em todo o território nacional. A principal justificativa e necessidade para se construir uma política nacional curricular, de acordo com o documento, é minimizar as desigualdades de aprendizagem e tornar a escola um espaço mais democrático, ético e justo (BRASIL, 2018).

A elaboração e implementação da BNCC estava prevista no artigo 210 da Constituição Federal, no que concerne a obrigação do Estado na fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1988), na LDB, Lei n.º 9.394/96. Ambos os referenciais legais deram sustentação a construção das referências para o currículo brasileiro como: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1995; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1997; os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de 1998 e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2011.

Todos esses documentos oficiais ordenaram a base curricular comum para que ela fosse implementada por estados e municípios no território nacional. Todavia, isso não aconteceu de forma sistemática no território nacional, seja porque os referenciais e diretrizes não são documentos oficiais mandatórios, seja porque não houve por parte do governo federal ações de apoio, monitoramento e avaliação dos desdobramentos dos conteúdos mínimos (FERREIRA, 2015, p. 372).

Mediante a omissão da União em articular, orientar e implementar uma política efetiva de construção de uma base curricular para todo o território nacional, os Estados e Municípios passaram a delinear e implementar suas próprias diretrizes, com características, objetivos e especificidades distintas.

Na ocasião da aprovação do Plano Nacional (BRASIL, 2014), a discussão acerca da construção de uma base nacional curricular passa a ganhar força, sobretudo em decorrência da definição das estratégias para a melhoria da qualidade do ensino para a Educação Básica. Para Micarello (2016, p. 64), as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3, que buscam atingir as metas 2 e 3 para a universalização do acesso dos alunos em idade escolar à Educação Básica, avançam no sentido de um delineamento daquilo que deve compor uma base nacional comum para os currículos, bem como a definição da forma de participação dos entes federativos nesse processo. Essas estratégias, que versam diretamente acerca da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, definem “[...] que a Base Nacional Comum Curricular deve ser elaborada a partir da definição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com base em ampla consulta à sociedade e num processo de pactuação com estados e municípios”.

Tendo-se como pressuposto um processo democrático de formulação do documento referente à base comum curricular, os direitos e objetivos de aprendizagem devem ser definidos a partir dos consensos construídos com a participação e as especificidades de todos os estados e municípios brasileiros. A dificuldade da coesão entre diferentes perspectivas de entendimento acerca do que seja um currículo, perpassa desde o conteúdo a ser ensinado em sala, até a forma e os processos educativos que leva em consideração diferentes realidades ao longo do país.

De acordo com Micarello (2016), o debate em torno da construção ou não de uma base nacional comum curricular permeou, inclusive, a definição das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o qual definiu o prazo de dois anos para o poder executivo entregar uma proposta para esse documento.

Os argumentos contrários à existência de uma base comum para os currículos se constroem, em geral, em torno da afirmação dessas diferenças como constitutivas do próprio cenário educacional e da compreensão do currículo como acontecimento, como permanente processo de construção, que se faz pelo protagonismo dos atores do contexto escolar. Em contraposição a essa perspectiva, os argumentos em favor da existência de uma base comum para os currículos se ancoram na concepção de que sua definição seria um meio importante para a efetivação do direito à educação como direito de acesso aos conhecimentos básicos aos quais todos os brasileiros e todas as brasileiras devam ter acesso, como condição para o exercício pleno da cidadania. Em face dessa perspectiva, as diferenças podem ser interpretadas, também, como diferentes possibilidades de acesso aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio comum de nossa sociedade e, nesse sentido, podem ser compreendidas como reflexos, e também causas, de profundas desigualdades que, historicamente, marcam a sociedade brasileira (MICARELLO, 2016, p. 65).

Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo MEC em dezembro de 2017, para o Ensino Fundamental, e em junho de 2018, para o Ensino Médio, o documento da BNCC, foi alvo de inúmeras discussões entre os anos de 2015 e 2018, direcionando para a

intenção de construir um documento que possa apoiar os sistemas na elaboração dos currículos, respeitando as especificidades de cada localidade. Na aceção dos autores Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016, p. 32-33), a proposta de uma BNCC

Não se tratava de uma relação de conteúdos a serem ensinados obrigatoriamente em todas as escolas. Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade. Afinal, o que se ensina, o como se ensina e o que e como se avalia tem que ser uma decisão de cada instituição e explicitada no seu projeto pedagógico.

No ano de 2015, o MEC convidou 120 profissionais da educação, dentre eles professores do magistério superior e da rede pública da Educação Básica, com vistas a elaborar um documento que caracterizaria a primeira versão da BNCC. Dentre os meses de setembro daquele ano e março de 2016, foi disponibilizado no “portal da base”, via internet, um canal para a consulta pública, na qual profissionais, escolas, pesquisadores e especialistas da educação elaboraram pareceres, sugestões, contribuições, modificações e opiniões que puderam ser incrementados à prévia do documento. De acordo com os dados do MEC, foram recolhidas cerca de 12 milhões de contribuições para as diferentes áreas do conhecimento, as quais foram sistematizadas e compiladas em uma segunda versão por profissionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e da Universidade de Brasília (UNB) (AGUIAR, 2018).

A partir da publicação da segunda versão do documento em maio de 2016, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), organizaram a realização, até o mês de agosto, de seminários em todo o país, submetendo o documento em discussões em salas específicas, separadas por áreas de estudo e componentes curriculares. Sob a coordenação de moderadores que, em grande parte, “[...] apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso” (AGUIAR, 2018, p. 11).

Dessa forma, com base nos resultados das discussões nos seminários, o CONSED e a UNDIME encaminharam um relatório ao Comitê Gestor do MEC, o qual se encarregou de definir as diretrizes que orientaram a revisão da segunda versão. Em abril de 2017, o comitê encaminhou ao CNE a terceira versão do documento da BNCC, focalizando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sem a devida justificativa acerca da exclusão do Ensino

Médio. Em dezembro desse mesmo ano, a versão final do documento foi aprovada pelo CNE, garantindo para o próximo ano a implementação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, descumprindo o que estava disposto no PNE, o qual previa a elaboração desse documento para toda a Educação Básica.

Apesar do documento mencionar em sua apresentação que a construção da BNCC se deu por meio de amplos debates com a sociedade e os profissionais da educação (BRASIL, 2018), para Girotto (2017) e Aguiar (2018), a forma e a metodologia adotada pelo MEC para a participação dos agentes da educação foram insuficientes, caracterizando em um processo antidemocrático. Primeiramente, o prazo adotado de 6 meses para ouvir toda a sociedade, seguido de um prazo menor para a análise e sistematização das contribuições, levaram-nos a refletir sobre qual seria o motivo dessa pressa em aprovar um documento que poderia afetar a vida de mais de 50 milhões de alunos. Há também, dúvidas quanto ao marco de referência utilizados pelos profissionais convidados pelo MEC, da PUC-RJ e da UNB, na escolha das contribuições que seriam incorporadas à Segunda versão do documento.

Antunes (2019, p. 52), também aponta aspectos antidemocráticos no processo de elaboração do documento quando afirma:

Do ponto de vista metodológico não fica evidente como foram tratadas as mais de 12 milhões de contribuições feitas no Portal. Qual o critério utilizado para a manutenção, exclusão ou modificação? Questionamos também o tempo para a análise das contribuições e consequente assimilação ou não pela equipe de redação do documento. O Portal foi aberto para as contribuições em setembro de 2015, segundo o MEC. As contribuições feitas até dezembro de 2015 foram disponibilizadas em fevereiro de 2016, mas o Portal permaneceu aberto até março e em maio de 2016 foi disponibilizada a edição da segunda versão (ANTUNES, 2019, p. 52).

Da mesma forma, a metodologia utilizada para a discussão acerca da segunda versão da BNCC, nesse momento sob a coordenação da UNDIME e do CONSED, também atenuou a validação da participação dos agentes ao longo do processo de revisão, uma vez que a participação se deu em grupos específicos por componentes curriculares, na qual a pessoa tinha opção de concordar ou discordar do que estava presente no documento.

O caráter centralizador ao longo da elaboração da BNCC foi mantido pelo MEC em todas as etapas até a sua aprovação. Primeiramente, pela elaboração da primeira versão por 120 profissionais convidados, em seguida pela falta de critério na inclusão e exclusão das contribuições recolhidas pelo portal e, por último, na redação final a cargo do Comitê Gestor, restrito a poucos profissionais. Até a aprovação no CNE da Resolução CNE/CP N.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a implantação da BNCC, pela maioria dos votos à favor e três

contrários, teve-se a abertura para recolher as contribuições da sociedade, porém não tivemos a clareza, ao longo desse processo, se a versão final do documento reflete a realidade, as necessidades e os anseios da maioria dos profissionais da educação.

Sobre esse processo de elaboração do documento, bem como a sua discussão e aprovação nos colegiados do CNE, não deixamos de levar em consideração a análise feita pelo professor e membro do CNE, entre os anos de 2012 e 2016, Erasto Fortes Mendonça, acerca dos três votos contrários à aprovação da BNCC:

Nesse sentido, o processo de elaboração e aprovação da BNCC está longe de ser um exemplo de gestão democrática na formulação de política pública educacional tão importante para o desenvolvimento da educação em nosso país. Talvez não tenha sido por outra razão que o documento encaminhado ao CNE pelo MEC não contemple nem sequer uma vez a expressão “gestão democrática”, recuperada duas vezes no parecer que aprovou a BNCC naquele colegiado. Certamente por isso o referido parecer não foi aprovado por unanimidade, merecendo três votos contrários com respectivas declarações de voto, num deles, dentre outras razões por entender que a BNCC aprovada por maioria “afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas” (MENDONÇA, 2018, p. 36).

No decorrer do processo de construção do documento da BNCC, é importante salientarmos que o seu caráter antidemocrático está alicerçado em um forte avanço social do pensamento liberal, conservador e autoritário, que diante de uma grave crise política, econômica e ética, tivemos a deposição da presidente eleita Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, e uma série de ataques às políticas públicas de seguridade social, educação, programas sociais e atendimentos à população em vulnerabilidade econômica e social.

O agravamento da crise econômica em 2015, somados ao avanço do pensamento conservador e liberal nos debates políticos, capitaneados por uma insatisfação da população com relação a diminuição do poder de compra do trabalhador e as denúncias de corrupção ligadas ao governo do Partido dos Trabalhadores, corroboraram para o impedimento da presidente e sua substituição pelo Vice Presidente Michel Temer, que ao longo de seu governo, procurou satisfazer os anseios de grupos econômicos, dos empresários e do mercado financeiro.

Acerca desse turbulento contexto, Oliveira (2018, p. 55) sustenta que

Estamos vivendo no Brasil um momento político de ruptura com o período anterior, dos governos populares, com importantes reverberações na política educacional e no andamento da implantação do Plano Nacional de Educação. A desconfiguração do Fórum Nacional de Educação, com a retirada de importantes entidades da área e abertura para a participação de diferentes representações da iniciativa privada, foi uma das medidas recentes e originou a criação do Fórum Nacional Popular de Educação, que imediatamente passou a protagonizar o movimento de resistência ao desmonte da educação pública do país posto em prática pelo governo golpista.

Além do desmonte das bases democráticas no acompanhamento e implementação das políticas educacionais, houve uma forte incorporação do ideário privatista e de interesse do mercado financeiro que, ao longo da elaboração da BNCC, foi defendido por grupos econômicos ligados a duas importantes entidades representativas do empresariado brasileiro, são elas: a) o movimento “Todos Pela Educação”, vinculado aos Grupos Gerdau, Itaú e Fundação Roberto Marinho; b) a “Fundação Lehman”, pertencente ao empresário brasileiro Jorge Paulo Lehman.

O que une estes dois grupos é a difusão de uma concepção empresarial de educação, pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico. O que mais chama atenção é que nas equipes de técnicos que compõem estes dois grupos a ausência de professores da educação básica é evidente. Destacam-se profissionais da gestão econômica, com experiências no setor privado e em organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial (GIROTTI, 2017, p. 435).

Mediante ao apoio desses grupos econômicos, em 2016, deu-se início a uma forte ação do governo federal em suprimir garantias e direitos fundamentais da população, buscando atender a seus interesses quanto ao controle dos investimentos públicos, ajuste fiscal e diminuição do déficit primário. Para isso, com o aval de um Congresso Nacional reacionário, foram aprovados projetos de lei e de Emenda Constitucional (EC), que buscaram o desmonte do Estado e dos serviços públicos, como o congelamento dos gastos públicos pelo prazo de vinte anos — EC n.º 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016) —, reforma trabalhista, que modificou direitos e garantias dos trabalhadores, o que tornou ainda mais precária as condições de trabalho e legalizou o trabalho informal e terceirizado — Lei n.º 13.429, de 31 de março de 2017 (BRASIL, 2017a); Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b) —. Outra emenda à Constituição que estava nos objetivos desse governo era a “Reforma da Previdência”, que foi votada e aprovada no primeiro ano do governo de Jair Bolsonaro, em 2019, sob a EC n.º 103, de 12 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019a), definindo a idade mínima de 62 anos para mulheres e 65 anos para homens, além de endurecer a regra do cálculo e dificultar o acesso ao benefício.

Esses retrocessos nas políticas sociais, alinhados às novas práticas e ações do governo federal, passaram a ignorar a participação da sociedade civil, centralizando o poder e a tomada de decisões acerca de políticas públicas importantes para a sociedade. Além das reformas estruturais, que impactam significativamente nas políticas sociais, o governo federal realizou algumas medidas que desencadearam na

[...] extinção, revisão ou diminuição de programas sociais ou do campo da educação, por meio de cortes na Lei Orçamentária Anual (LOA), bem como ações de cunho mais autoritário, a exemplo da revogação da nomeação do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2016, além da intervenção na composição do Fórum Nacional de Educação (FNE) e na realização da CONAE 2018 [...] (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 38).

Nesse contexto, tivemos também a imposição da “Reforma do Ensino Médio”, que em um ato de arbitrariedade, sem qualquer abertura para debates e discussões, o governo federal redigiu em forma de Medida Provisória (MP) n.º 746, de 2016, disposições e prerrogativas que alterariam a LDB e o funcionamento do Ensino Médio. Sob fortes pressões, manifestações e resistências contrárias por parte dos entes educacionais do país, a MP foi aprovada pela Câmara e pelo Senado, convertendo-se na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017c), o que veio a impactar e modificar o processo e o documento da BNCC, alinhando a estrutura de funcionamento do Ensino Médio aos interesses dos grandes grupos econômicos e empresarial com o tipo de formação que esperam para o jovem na sociedade capitalista.

Dessa forma, ao longo do período de 2015 a 2018, os debates em torno da BNCC acentuaram-se em torno dos confrontos entre uma ala mais progressista, que defendia o direito a uma educação pública de qualidade para todos e, por outra, os interesses de grupos econômicos e empresariais, que buscavam a adoção do ideário privatista, tecnicista, gerencial e empresarial para a base curricular. Além do confronto entre essas duas frentes de interesse social, tivemos a organização de grupos conservadores, em grande parte formados por fundamentalistas religiosos e líderes evangélicos que, em oposição às pautas progressistas, adotaram forte pressão contrária às políticas de educação, de gênero e de diversidade nas escolas.

Como resultados desse embate por diferentes expectativas, o MEC e o Conselho Nacional de Educação, reorganizados por Temer com vistas a alinhar aos interesses dos grupos que apoiaram o impeachment de sua antecessora, privilegiou os interesses dos grupos econômicos e da frente conservadora, fortalecendo os princípios tecnicistas para formação de uma mão de obra adaptativa ao mercado, por meio do desenvolvimento de competências, valores e atitudes, bem como a relativização e precarização do direito à educação dos grupos minoritários e público alvo das políticas de diversidade, como as diferenças de gênero e as pessoas com deficiência.

Dessa forma, os espaços destinados a realização de debates e apresentação de propostas para a elaboração do documento da BNCC foram ocupados massivamente pelas frentes

privatistas e conservadoras, silenciando importantes vozes ligadas a grupos minoritários e economicamente desfavorecidos.

Nessa perspectiva, o documento da BNCC, em sua versão final, menciona em poucos trechos o direito a inclusão das pessoas com deficiência e a valorização da diversidade, uma vez que não define medidas e objetivos que levam em conta as especificidades de cada grupo; há uma generalização que, propositalmente, leva uma precarização das políticas públicas.

A supressão das políticas de atendimento às pessoas com deficiência no texto da BNCC é facilmente percebida por uma busca simples ao longo das 600 páginas no documento pela palavra “Educação Especial”, que na contramão de outros documentos oficiais acerca do currículo, aparece apenas duas vezes, sem qualquer orientação ou diretrizes para o ensino desse público.

Os encaminhamentos e as diretrizes para a Educação Especial, dessa forma, não serão contempladas diretamente no documento da BNCC, apenas há o reconhecimento do direito à educação e aos direitos e objetivos de aprendizagens comuns a toda a população escolar, porém as especificidades de cada área ou atendimento educacional especializado, ficará a cargo da implementação da BNCC pelos estados e municípios e as instituições de ensino.

Como resultado dessa ausência dos encaminhamentos do acesso ao currículo por parte do público alvo da Educação Especial, o AEE passa a ser a única ação voltada para a garantia do acesso ao currículo por parte das pessoas com deficiência, restringindo a Educação Especial a esse atendimento, desconsiderando outros importantes serviços que podem compor a rede de apoio a inclusão escolar.

A consequência dessa restrição está tanto no ato de desconsiderar as diferentes necessidades educacionais dos estudantes atendidos pela Educação Especial, quanto na formação e atuação de um professor “multiespecializado” capacitado para a provisão de ensino de estratégias e uso dos recursos e materiais pedagógicos e de acessibilidades disponibilizados nas SEM (MERCADO; FUME, 2017, p. 10).

É importante salientarmos, que após o Brasil se tornar signatário da Declaração de Salamanca, este é o primeiro documento oficial de abrangência nacional que, de modo geral, ignora totalmente as especificidades do público alvo da Educação Especial. Por se tratar de um documento norteador acerca da implementação dos currículos nas redes de ensino, seria extremamente importante garantir a exigência de ações e serviços específicos que asseguram a aprendizagem dos componentes curriculares por parte dos alunos com deficiência.

No final da década de 1990 e ao longo de toda a década de 2000, com vistas a garantir o acesso dos alunos com deficiência ao currículo, tivemos alguns importantes marcos para a

Educação Especial. Dentre esses, podemos destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, em 1998, publicou a “Adaptação Curricular” como uma das estratégias para os alunos com necessidades educativas especiais ter acesso aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Nos anos 2000, o material acerca das adaptações curriculares foi publicado em oito módulos referentes ao programa governamental “Adaptações Curriculares em Ação”, contemplando orientações específicas para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação, deficiência física neuromotora, deficiência visual e deficiência auditiva. “Nele são reforçadas as ações de reorganização dos componentes curriculares como condição imprescindível à inclusão dos estudantes do público alvo da Educação Especial” (MERCADO; FUMES, 2017, p. 3).

Com essas publicações posteriores a definição dos PCN, era possível verificar, por parte do governo federal, ações que buscavam orientar os professores quanto às especificidades da aprendizagem dos alunos com deficiência. No entanto, o principal dispositivo criado foi a adaptação curricular, que pela falta de critérios e forma para a supressão e exclusão de conteúdos e objetivos (OLIVEIRA JUNIOR; SFORNI, 2018) e por se manter centralizado nas ações do professor, de certo modo o acabava por responsabilizá-lo pelo fracasso ou sucesso dos alunos (MERCADO; FUMES, 2017).

No campo da Educação Especial, o próprio tema do currículo levanta dúvidas e gera polêmicas, sobretudo tendo em vista que, para muitos, prevalece uma concepção de currículo diferenciado e com uma sequência de atividades de vida diária e social ou a redução de conteúdo disciplinares que marginalizam as diferenças. Para Franco (2000), a principal crítica diz respeito à almejada neutralidade na concepção de currículo, propondo estratégias de adequação de conteúdos, metodologias e avaliação para os estudantes com deficiências. Os critérios de seriação e hierarquização desses conhecimentos permanecem inalterados e as “concessões” curriculares feitas aos estudantes com deficiências passam pela banalização de conceitos, o esvaziamento de conteúdo epistemológico e a baixa expectativa na avaliação da aprendizagem, invertendo-se a perspectiva inclusiva e criando-se a exclusão velada (MERCADO; FUMES, 2017, p. 4).

Diante desses problemas apresentados pelos autores quanto às políticas de acesso ao currículo para as pessoas com deficiência, a BNCC não apresenta nenhum dispositivo que assegure a discussão, melhorias e avanços sobre o assunto, deixando subentendido que as ações de inclusão desse público serão discutidas e definidas pelas redes de ensino e no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Dessa forma, a BNCC, fruto de um processo questionável quanto ao seu caráter democrático, que teve atendida em primazia as propostas apresentadas pelos grandes grupos

econômicos, de viés privatistas, trata a Educação Especial como um subsetor da educação, desmerecendo a sua importância no cenário educacional brasileiro.

Da mesma forma, essa precarização das políticas públicas e o silenciamento de entidades ligadas a grupos historicamente marginalizados na definição do documento, pode ser observada na Educação de Jovens e Adultos, que dada a suas peculiaridades, não é tratada com a devida importância no âmbito da BNCC. Por se tratar de uma importante referência que deveria fazer parte de qualquer formulação ou revisão curricular, a EJA merecia ter sido contemplada pelo documento. No entanto, sequer foi incluída para análises ou discussões nas primeira e segunda versões do documento (FERREIRA, 2019).

As modalidades de ensino, como a EJA e a Educação Especial, por estarem integradas às diferentes etapas da Educação Básica, deveriam ser contempladas na BNCC, assegurando ao longo de sua implementação, abordagens teóricas e metodológicas pertinentes ao atendimento das especificidades de cada área. Ao silenciar as vozes que explicitam as necessidades e a realidade dos alunos jovens e adultos e pessoas com deficiência, as políticas curriculares que buscam um “avanço”, no que concerne na definição de componentes curriculares mínimos para todos, é revestida de retrocessos.

Sendo assim, o apagamento das discussões específicas da EJA como uma modalidade que por natureza expressa a diversidade na diversidade, pressupõe que estamos diante de uma base curricular que torna unitária e homogênea todas as etapas, segmentos e modalidades de educação e ensino. No caso, desconsiderando as especificidades e diferenciadas condições curriculares, formativas, metodológicas, avaliativas da EJA, cabendo [pelo discurso oficial] aos sistemas de ensino e instituições escolares "adaptarem" o documento às suas diversas realidades (FERREIRA, 2019, p. 11).

Por se tratar de um documento que define os direitos e objetivos de aprendizagem para toda a população brasileira, não houve de fato uma contemplação a contento das especificidades da educação especial, nem tampouco da Educação de Jovens e Adultos, que mais uma vez se comprova ser um subsetor no sistema da educação brasileira.

A publicação da BNCC, bem como a reforma do Ensino Médio e demais dispositivos legais que vieram a caracterizar perdas de direitos e garantias sociais a população brasileira, são medidas que marcam um período de retrocesso social para o Brasil, no qual o Estado, diante de um sistema educacional fragilizado por faltas de investimentos, se exime mais da obrigação de oferecer uma educação gratuita e de qualidade.

Na medida em que o Estado se torna omissor quanto a proteção das pessoas em situação de maior vulnerabilidade,

[...] revelam-se as organizações da sociedade civil que conduzem novas formas de atuação nas brechas ou lacunas deixadas pelas políticas públicas, no caso, de educação. O que não será diferente encontrarmos casos de estudantes que evadem do ensino regular e encontram nas instituições da sociedade civil, novas formas de organização que suprem as fragilidades em suas capacidades diversas, sobretudo, na preparação para o exame nacional, por exemplo (FERREIRA, 2019, p. 21).

Esse fenômeno crescente das instituições ligadas ao terceiro setor da economia, não ocorre somente na EJA, mas sobretudo na Educação Especial, que ao longo de toda a sua história, esteve atrelada às ações assistencialistas e filantrópicas, que proporcionavam cuidados básicos e a segregação total do convívio social.

A supressão da Educação Especial da BNCC foi somente o começo das medidas que buscam fortalecer o setor privado no âmbito da educação. Esteve em discussão no MEC por um período de dois anos, medidas que vão ao encontro dos interesses das instituições privadas, de cunho confessional e filantrópicos, com vistas a “atualizar” a política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, flexibilizando a matrícula de alunos com deficiência, exclusivamente em classes especiais ou instituições especializadas.

O início das discussões acerca da flexibilização das matrículas dos alunos com deficiência se deu ainda no governo de Michel Temer, por meio da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁶, sendo retomada no início do mandato de Jair Bolsonaro, prevendo a publicação de um decreto em 2020.

Em entrevista à Agência Brasil, em dezembro de 2019, a diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência do MEC, Nídia Regina Limeira de Sá, classificou as mudanças e essa nova política como sendo uma flexibilidade para os sistemas educacionais.

[...] não entendemos que a educação para pessoas com deficiência ou TEA deva passar única e exclusivamente pelas escolas inclusivas comuns. Essa política oferece a flexibilidade no sentido de os sistemas se organizarem para poderem oferecer também, como alternativas, escolas especiais, classes especiais, escolas bilíngues [com aulas em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (Libras)], classes bilíngues [...]. Você pode conseguir melhores resultados para o público da educação especial em classes especiais ou escolas especiais. O foco dessa política estará na singularidade das pessoas, e não no grupo como um todo [...] (AGÊNCIA BRASIL, 2019, s/p).

⁶ A SECADI foi uma secretaria criada pelo governo Lula, em 2004, sob o objetivo de dar maior atenção a grupos historicamente excluídos. No entanto, foi desativada um dia após a posse do Presidente Jair Bolsonaro, destinando as atividades da Educação Especial e da EJA para uma nova subpasta, denominada de “Modalidades Especializadas”.

A inclinação de uma política educacional voltada para os interesses das instituições privadas pode levar a Educação Especial para um novo período de segregação e isolamento social das pessoas com deficiência, retrocedendo mais de trinta anos de melhorias e avanços na área.

Além da tentativa de modificação na política nacional da Educação Especial, o governo federal, em um ato de autoritarismo, assinou o decreto n.º 9.759, em 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019b), com o qual extinguiu as instâncias colegiadas de participação social junto à Administração Pública Federal, restringindo a participação democrática da população, seja na execução, implementação, definição ou avaliação das políticas públicas. Dentre elas, estava o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), que mediante uma forte pressão das entidades representativas das pessoas com deficiência, o tema foi parar no Supremo Tribunal Federal (STF) que, em junho, votou pela suspensão parcial desse decreto, obrigando ao governo restituir os conselhos que foram criados por leis, como é o caso do CONADE (SCHERMA, 2019). No entanto, os conselhos que foram instituídos por decretos, portarias e dispositivos “mais frágeis”, permanecem destituídos (G1, 2019).

Ainda em 2019, o Ministério da Economia enviou para o Congresso Nacional com pedido de tramitação de urgência, o Projeto de Lei 6.159/2019 (BRASIL, 2019c), o qual dispõe acerca de mudanças na lei do Auxílio Inclusão e na lei de cotas para as pessoas com deficiência. O projeto, em termos gerais, busca a aprovação de medidas que vão dificultar o acesso ao auxílio, bem como ao mercado de trabalho, impactando negativamente na vida das pessoas com deficiência.

A perversidade desta proposta caracteriza um período obscuro para a sociedade brasileira que, para atender às demandas e os interesses do empresariado e do capital financeiro, cortando custos com a força de trabalho, pode inviabilizar o direito à vida das pessoas com deficiência que, nos últimos anos, vem sofrendo forte retrocesso em direitos e garantias duramente conquistados ao longo da história.

Nesse sentido, a construção do documento da BNCC marcou o início do desmonte das políticas públicas, sobretudo na área da educação que, por travar a décadas um campo de disputa entre o setor privado e público, vem sendo ocupada cada vez mais por grupos privatistas que, longe de defender uma escola que assegure o desenvolvimento humano dos alunos, buscam perpetuar um sistema que os privilegia na manutenção de seu poder econômico, social e político.

1.10 Algumas considerações

Ao tentarmos elucidar o processo histórico de desenvolvimento das duas áreas de ensino, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, pudemos identificar que, apesar de terem seguido por percursos distintos, carregam consigo traços semelhantes no que concerne nas reivindicações do direito à educação, bem como em sua implementação e sua relação de dependência junto ao setor privado, confessional, comunitário e filantropo.

Trata-se de duas áreas historicamente marginalizadas pelos sistemas de educação que, em algum momento de sua história, teve maior ou menor atenção por parte do poder público, mas sem conseguir romper com o estigma da exclusão, marginalização e assistencialismo.

Foi inegável o avanço que vivenciamos nas últimas duas décadas com relação a educação das pessoas com deficiência. Ainda mais que, em nenhum outro momento da história, houve uma mobilização tão intensa, capaz de envolver todos os níveis e modalidades de ensino para garantir o direito e o acesso desses alunos à educação formal.

Toda essa mobilização, iniciada após o processo de redemocratização do país, perpassados por longos vinte anos de estagnação e retrocessos na ditadura militar, marcou um ciclo de fortalecimento do direito de todos à educação formal, proporcionando às pessoas com deficiência o direito à matrícula escolar, preferencialmente na rede regular de ensino.

Ao longo dos anos que seguiram a década de 1990, muitas pessoas com deficiência, que estiveram à margem das redes de ensino, sejam isoladas socialmente em suas casas ou em instituições de cunho filantrópico, religioso e assistencialistas, passaram a ter a oportunidade de frequentar escolas e espaços educativos para jovens e adultos que, como vimos nos dados do censo escolar, foi uma expansão de matrícula jamais observada anteriormente pelo sistema educacional.

No entanto, as políticas públicas que foram implementadas em prol da inclusão da pessoa com deficiência, as quais foram embasadas nas diretrizes da ONU, UNESCO e do Banco Mundial, tinham como objetivo central a manutenção da ordem capitalista neoliberal e do modelo de produção de acumulação flexível que, apesar de apresentar pautas e objetivos progressistas, buscavam focar nos grupos marginalizados e minoritários, políticas com vistas a minimizar o impacto da pobreza e da desigualdade social e econômica.

Como a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e a educação das demais minorias historicamente excluídas estavam há anos à margem das políticas educacionais brasileiras, quaisquer que fossem as medidas que visassem à implementação de direitos e

garantias seria um marco significativo na história da luta por direitos sociais. O nosso estudo demonstrou que apenas rompemos com as barreiras que impediam o acesso e o direito à matrícula nas instituições de ensino regular, sem dispor de dispositivos legais que obrigassem o estado a prover as condições adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos.

A falta e a carência de investimentos e implementações de políticas públicas efetivas na melhoria da infraestrutura das instituições, assim como no Atendimento Educacional Especializado para as pessoas referentes ao público alvo da Educação Especial, reforça o sentido neoliberal de Estado mínimo, tornando o serviço público e gratuito precário, para que possa justificar a crescente privatização em curso na educação brasileira.

Desse modo, diante de uma política nacional inclusiva de baixo custo, o estado proporciona aos alunos com deficiência, apenas o direito à convivência junto aos demais, sem que isso seja o suficiente para garantir a sua plena participação nas atividades de ensino e a aprendizagem do conteúdo escolar.

As condições precárias às quais esses alunos são submetidos ao processo de escolarização em escolas regulares, de modo geral, reproduzem o assistencialismo há décadas aplicados à Educação Especial, com o qual a escola se torna um espaço preponderantemente de acolhimento social e de socialização. É necessário, por outro lado, que a escola priorize o ensino e a aprendizagem do conteúdo escolar, para que as pessoas com deficiência possam ser incluídas na sociedade em pé de igualdade às demais.

Certamente, dada a condição de vulnerabilidade socioeconômica de boa parte dos alunos com deficiência, a escola vai sempre ser um espaço fundamental para a inclusão social, a reabilitação e de suporte assistencial para esses alunos, mas devemos requerer a garantia do ensino e aprendizagem como o objetivo principal de qualquer processo de escolarização.

Devido a omissão do estado em prover as garantias fundamentais para a uma vida digna para as pessoas com deficiência, a escola pública se torna o principal serviço disponível e de acolhimento para esse público, provendo em muitas vezes cuidados primordiais para a vida desses sujeitos, o que dificulta o trabalho pedagógico e a melhoria nas condições de aprendizagem e de desenvolvimento.

Diante de todas essas contraversões e percalços da escola pública inclusiva, acreditamos que o primeiro passo em direção do que seja fundamental para a educação das pessoas com deficiência foi dado e, por essa razão, devemos lutar pela manutenção do direito do acesso à educação formal e, ainda mais, pela melhoria das condições de aprendizagem, seja na Educação de Jovens e Adultos ou na educação daqueles em idade escolar.

Estamos adentrando em um momento obscuro da nossa história, marcados pelo agravamento da crise do capital e do aumento do autoritarismo, que poderão apontar essas fragilidades da escola pública e gratuita como fruto da incompetência estatal, justificando a privatização e perdas de direitos e garantias tão duramente conquistadas. Como demonstramos anteriormente, existem algumas reformas em curso que poderão retroceder os direitos e garantias fundamentais para as pessoas com deficiência, dificultando o seu acesso à educação, ao trabalho e à vida em sociedade.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A Tecnologia Assistiva tem ganhado a cada ano maior destaque com relação à sua utilização na educação das pessoas com deficiência que, em diversas situações, possibilita ao aluno maior funcionalidade e autonomia, garantindo maior acesso à participação de atividades em sala de aula, bem como o favorecimento da aprendizagem do conteúdo escolar.

Por se tratar de uma gama de recursos e serviços, a TA tem possibilitado aos profissionais da Educação, maiores opções de adaptações pedagógicas e diversificação da organização do ensino ao público alvo da Educação Especial. A inserção de TA no âmbito da escola amplia as capacidades funcionais da pessoa com deficiência, possibilitando a ela maior autonomia e independência quanto ao cotidiano da escola e a sua participação social.

Em se tratando da deficiência visual, podemos encontrar um vasto número de recursos e materiais que possibilitam desde a ampliação da capacidade visual por meio de lupas e vídeo ampliadores até a diversificação do acesso a objetos estritamente visuais, seja por sintetizador de voz ou diferentes materiais táteis.

Em muitos espaços sociais e situações de educação oportunizadas por professores de diferentes áreas do conhecimento, utilizam-se do aporte visual para amparar e sustentar suas atividades, práticas e informações relevantes. Isso, sem dúvidas, provoca a desigualdade e a exclusão daqueles que pouco ou nada enxergam. Para evitar essas práticas, faz-se necessário recorrer a diferentes adaptações no meio físico e na estrutura das atividades de ensino.

O emprego de TA nesse contexto, possibilita aos profissionais da educação uma gama maior de adaptação, que oportuniza as pessoas com deficiência visual maior participação e mais igualdade de condições em garantir sua aprendizagem e participação social.

Diante desse cenário de potencial educacional disposto nos recursos de Tecnologia Assistiva, procuraremos investigar como o Estado brasileiro tem tratado esse tema em seus dispositivos legais, bem como analisar qual a importância da Tecnologia Assistiva para a educação das pessoas com deficiência visual e o seu papel na promoção de condições adequadas de aprendizagem no cotidiano de uma sala de aula.

Para contextualizar o processo de inserção da Tecnologia Assistiva no âmbito escolar, realizamos, em um primeiro momento, uma pesquisa em documentos oficiais e bibliografia específica com relação ao marco legal e conceitual da Tecnologia Assistiva, consultando produções acadêmicas no Brasil e exterior, bem como a legislação que ampara e regulamenta a promoção do acesso a recursos e serviços por parte das pessoas com deficiência.

Em um segundo momento, abordamos a possibilidade do emprego da TA no âmbito da Educação Especial e a disponibilidade de recursos e dispositivos que possam favorecer a participação, independência e autonomia dos estudantes com deficiência em sala de aula.

2.1 Marco legal e conceitual da Tecnologia Assistiva

O termo Tecnologia Assistiva tem sido empregado para a designação daqueles recursos e serviços que potencializam a capacidade de autonomia, independência e funcionalidade das pessoas com deficiência. No entanto, ao longo do desenvolvimento de seu marco conceitual, diferentes terminologias e entendimentos semânticos foram atribuídos aos dispositivos que auxiliam no processo de inserção social daqueles que apresentam qualquer tipo de transtorno no desenvolvimento físico, sensorial ou intelectual.

A primeira vez que o termo Tecnologia Assistiva foi utilizado, de acordo com Bersch (2017), foi nos Estados Unidos da América (EUA), mediante a *Public Law 100-407* de 1988, que dispõe sobre os recursos tecnológicos relacionados à assistência das pessoas com deficiência. Esta legislação compõe, juntamente com outras, o *American with Disabilities Act* (ADA), a qual regulamenta os direitos das pessoas com deficiência e o investimento público do governo dos EUA em promoção do acesso e desenvolvimento de recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva, o documento traz em sua terceira seção, a definição dos termos: 1) *Assistive Technology Device* (Recursos de Tecnologia Assistiva), que se refere a qualquer item, peça de equipamento ou produto e sistema, adquirido comercialmente, modificado ou personalizado, que podem ser utilizados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com deficiência; 2) *Assistive Technology Service* (Serviços de Tecnologia Assistiva) o qual significa qualquer serviço que auxilia diretamente um indivíduo com deficiência na seleção, aquisição ou uso de um dispositivo de Tecnologia Assistiva (EUA, 1988).

Dessa forma, a terminologia e o conceito de Tecnologia Assistiva aparecem para referenciar recursos que possam garantir às pessoas com deficiência maior controle sobre suas

vidas e, conseqüentemente, maior participação nas atividades de lazer, estudo e trabalho, possibilitando um relacionamento em igualdade de condições e oportunidade com as demais pessoas.

Embora essa terminologia seja remetida ao final dos anos de 1980, os recursos tecnológicos são utilizados para a assistência das pessoas com deficiência há centenas de anos. Segundo Galvão Filho (2009) pelo emprego do termo Tecnologia Assistiva, também podemos reconhecer os recursos que foram utilizados por nossos ancestrais, como por exemplo, a improvisação de um pedaço de pau como auxílio para mobilidade.

Da mesma forma, Manzini (2005) destaca que as TA estão muito próximas do dia-a-dia das pessoas. Segundo o autor, "Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos" (MANZINI, 2005 p. 82). Os recursos que podem ser classificados como de TA se caracterizam desde um simples objeto comum do cotidiano das pessoas, como lupas óticas, cadeiras de roda, andadores até mesmo recursos extremamente tecnológicos como computadores, lupas eletrônicas e *softwares* de diversas naturezas para acessibilidade de pessoas com deficiência.

Embora, o termo Tecnologia Assistiva tenha surgido primeiro nos EUA, o Brasil já se referia a esses recursos e serviços como *Ajudas Técnicas*, *Tecnologia de apoio*, *Tecnologia adaptativa* e *Adaptações*, que segundo Bersch e Shirmer (2005), podem ser entendidos como sinônimos ao termo apresentado nas legislações dos EUA.

Por Ajuda Técnica, o termo mais utilizado na legislação brasileira, pode ser compreendido, de acordo com o Decreto n.º 3298 de 20 de novembro de 1999, como

[...] os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (BRASIL, 1999 s/p).

Como parte da política nacional de integração da pessoa com deficiência, esse decreto classifica como recursos de ajudas técnicas:

- I - próteses auditivas, visuais e físicas;
- II - órteses que favoreçam a adequação funcional;
- III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;
- IV - equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;
- V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;
- VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;

VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;

VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e

IX - bolsas coletoras para os portadores de ostomia (BRASIL, 1999 s/p).

O conceito de Ajudas Técnicas foi inserido no contexto das políticas públicas brasileiras como um referencial para os recursos e serviços destinados à promoção da inclusão social das pessoas com deficiência, visando em compensar ou superar as barreiras impostas pelo meio ambiente e social. De certo modo, há uma aproximação ao conceito de TA contido na legislação dos EUA, tanto que podemos identificar no Decreto N.º 5.296 de 02 de Dezembro de 2004, em seu 61º artigo, uma adequação do conceito de Ajudas Técnicas, em que há uma ênfase mais especificamente dada aos recursos e às adaptações tecnológicas. Segundo o documento, Ajudas Técnicas são

[...] os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004 s/p).

Ainda no ano de 2004, pela primeira vez o termo Tecnologia Assistiva foi empregado em um documento oficial no Brasil. Trata-se da publicação da Norma Brasileira - NBR 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

Nesse documento, a definição de TA é apresentada como o "Conjunto de técnicas, aparelhos, instrumentos, produtos e procedimentos que visam auxiliar a mobilidade, percepção e utilização do meio ambiente e dos elementos por pessoas com deficiência" (ABNT, 2004, p. 4).

Em 2006 a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República instituiu, por meio da Portaria 142, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) como uma ação em prol da acessibilidade, equiparação de oportunidades e inclusão das pessoas com deficiência.

Esse comitê teve como principais responsabilidades a elaboração de um plano de ação, a proposição de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área, a estruturação das diretrizes da área de conhecimento e a identificação dos centros de referências e recursos humanos que atuam na área, fomentando a formação de pessoal e o desenvolvimento de estudos e pesquisas relacionados com o tema (BRASIL, 2006).

Durante dois anos de trabalho e efetivo estudo e pesquisa em relação ao tema, o CAT, em reunião no mês de agosto de 2007, aprovou a utilização do termo Tecnologia Assistiva como

o mais adequado para referenciar o conceito acerca do tema. Mediante uma pesquisa realizada com documentos nacionais e internacionais, concluíram que os termos Ajudas Técnicas e Tecnologias de Apoio, no idioma português, podem dar outro sentido ao conceito em questão, mas que Tecnologia Assistiva é um termo único empregado para essa finalidade (BRASIL, 2009b).

Dessa forma, no dia 14 de Dezembro de 2007, o CAT aprovou o seguinte conceito:

Tecnologia Assistiva é 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 participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CORDE/SEDH, 2007 apud BRASIL, 2009b, p. 26).

Nesse sentido, o conceito de TA adotado pelo CAT passa a ser referência, tanto para os trabalhos internos do próprio comitê, como para os instrumentos legais e as produções acadêmicas referentes à área.

Também podemos observar nesse conceito apresentado, uma abrangência maior em relação às definições dispostas na legislação brasileira, que entendia essa área do conhecimento como os recursos e os serviços potencialmente favoráveis a compensação da deficiência e a redução de barreiras impostas pelo meio, com o objetivo de ampliar a participação social da pessoa com deficiência e mobilidade reduzida.

Com a adequação do conceito, podemos compreender que a TA pode ser considerada uma área do conhecimento, que é interdisciplinar e pode englobar produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que contribuem para a funcionalidade da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo maior autonomia, independência e qualidade de vida.

A partir da definição desse conceito, a legislação brasileira, tanto passou a adotar a terminologia Tecnologia Assistiva em todos os seus documentos legais, como também a definição conceitual proposta pelo CAT. Isso pode ser verificado no Decreto N.º 6.949 de 25 de Agosto de 2009, no Decreto N.º 7.612 de 17 de Novembro de 2011 e na Lei N.º 13.146 de 06 de Julho de 2015, a qual instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

O Decreto N.º 6.949/2009, referente à promulgação do texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, estabelece o acesso e o incentivo à produção de novas TA, "Facilitando às pessoas com deficiência o acesso a tecnologias

assistivas, dispositivos e ajudas técnicas de qualidade, e formas de assistência humana ou animal e de mediadores, inclusive tornando-os disponíveis a custo acessível" (BRASIL, 2009b, s/p)

Da mesma forma, o Decreto N.º 7.612/2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite), procura reafirmar o direito da pessoa com deficiência ao acesso e a aquisição de TA. Esse Decreto também instituiu o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva, que teve como objetivo a formulação, a articulação e a implementação de "[...] políticas, programas e ações para o fomento ao acesso, desenvolvimento e inovação em Tecnologia Assistiva" (BRASIL, 2011b, s/p).

Mediante a concepção interdisciplinar da TA, esse comitê interministerial, coordenado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, conta também com a participação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Ministério da Fazenda, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, Ministério da Educação e Ministério da Saúde.

Todo esse movimento crescente que ocorreu em torno das políticas públicas em prol da TA, contribuiu inestimavelmente para o avanço dessa área no Brasil, que passou a ocupar um espaço significativo no que tange ao tema da Inclusão social e, sobretudo, nas possibilidades de Educação Inclusiva.

Como decorrência das atividades desse comitê interministerial, assim como do Comitê de Ajudas Técnicas, corroboraram para o desenvolvimento de políticas públicas de acesso e produção de TA, tanto que na Lei Brasileira de Inclusão, o tema ganhou um capítulo do qual podemos destacar o artigo 74, que garante “[...] à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de Tecnologia Assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (BRASIL, 2015 s/p).

De acordo com esse dispositivo legal, fica garantido o acesso da pessoa com deficiência a TA. No entanto, a legislação não obriga o poder público à disponibilização de TA a todas as pessoas com deficiência.

O papel do Estado na promoção do acesso a TA, se configura nos incisos do artigo 75, que define a incumbência de produzir um plano de medidas que deve ser renovado a cada 04 (quatro) anos, com o objetivo de:

- I - facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de Tecnologia Assistiva;
- II - agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de Tecnologia Assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;

- III - criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de Tecnologia Assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;
- IV - eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de Tecnologia Assistiva;
- V - facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de Tecnologia Assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais (BRASIL, 2015 s/p).

Com a exceção do inciso V, contido nesse artigo, os demais impõem o papel do poder público como um facilitador do acesso da pessoa com deficiência a TA, providenciando linha de crédito e isenções fiscais na aquisição desses recursos, o que exclui ou dificulta parte da população que não tem condições financeiras de arcar com os custos de produtos ou serviços essenciais para o processo de inclusão e participação social.

Diante desse cenário de políticas públicas referentes à promoção da Tecnologia Assistiva, podemos considerar um avanço significativo em relação aos delineamentos das diretrizes conceituais da área, bem como de sua incorporação na legislação e documentos oficiais. Também há uma preocupação do Estado quanto ao incentivo às produções nacionais de TA, que evidentemente amplia as possibilidades de acesso por parte das pessoas com deficiência.

De fato, é preciso considerar que

O uso da TA passa por metamorfoses nas esferas cultural e pedagógica, pautadas nas novas formas de lidar com as debilidades sociais e com o conhecimento, produzido em escala geométrica. Isso conduz a uma mudança da própria natureza da instrumentalidade, reconstruída sob o ponto de vista da arte, do respeito e do direito à convivência comunitária. Nessa esteira, temos presenciado uma reconfiguração do caráter compensatório da TA – contida no início do século XX – para potencializador de vínculos sociais dos sujeitos com impedimentos de exercitar plenamente seu direito a dignidade, respeito, liberdade de expressão, educação, convívio social (CONTE; OURIQUE; BASEGIO, 2017, p. 11).

Diante do grande avanço científico e tecnológico das últimas décadas, os recursos de Tecnologia Assistiva têm se tornado imprescindível para a vida das pessoas com deficiência, sobretudo para o desenvolvimento de atividades como a educação, o trabalho e a sua participação ativa na sociedade. Devemos pensar nesses recursos não somente como um mecanismo de auxílio ou de compensação para algum tipo de limitação, mas como uma forma de potencializar a capacidade da pessoa de aprender, desenvolver-se e tornar-se uma pessoa ativa na estrutura das relações sociais.

2.2 Tecnologia Assistiva e o processo de Educação das pessoas com deficiência Visual

A Tecnologia Assistiva, por se tratar de uma área interdisciplinar do conhecimento, detém um papel fundamental no âmbito da Educação Especial, justamente por possibilitar a participação das pessoas com deficiência em diferentes atividades e espaços de ensino e, sobretudo, ao longo do processo de aprendizagem do conteúdo escolar.

A Tecnologia Assistiva constitui-se por recursos e serviços que estão inseridos em todas as atividades da vida da pessoa com deficiência e, por isso, não são desenvolvidos exclusivamente para o apoio educacional. Muitas vezes, o recurso contribui em diferentes atividades da vida social das pessoas com deficiência, sobretudo, com o objetivo de promover maior funcionalidade, independência e autonomia.

Esses recursos tecnológicos facilitadores da aprendizagem, de acordo com Alves (2017), têm cada vez mais chamado a atenção dos alunos e de toda a sociedade, uma vez que

Estamos inseridos numa sociedade em que uma parcela da população participa ativamente da globalização, assim como de toda integração e inovação que a mesma proporciona. As instituições escolares e os sujeitos que nela atuam devem envolver os recursos tecnológicos nos seus cotidianos. Essas ferramentas propiciam a inclusão daqueles que por algum motivo não conseguem acompanhar certas atividades ou as fazem com dificuldades (Ibidem, p. 99).

As tecnologias educacionais empregadas pelos professores em sala de aula com vistas a potencializar a aprendizagem dos alunos, em sua essência, não se configuram em Tecnologia Assistiva por somente estarem presente no âmbito escolar.

Para Bersch (2007, p. 31 grifos do autor) "O serviço de Tecnologia Assistiva na escola é aquele que buscará resolver os **problemas funcionais** do aluno, no espaço da escola, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades neste contexto".

Nessa perspectiva, a TA tem uma função que se diferencia de outras tecnologias empregadas no âmbito da Educação. Enquanto o objetivo da tecnologia educacional está centrado na organização didática de uma aula ou no favorecimento da aprendizagem, a TA, por sua vez, destinada ao aluno com deficiência, busca

[...] romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente (BERSCH, 2017, p. 12).

Galvão Filho (2013, p. 40) também sustenta que

A relação entre TA e educação pode ser inferida pela maior capacidade e predisposição para o aprendizado que os recursos de acessibilidade da TA conferem ao estudante com deficiência, na medida em que a TA lhe possibilita ou facilita interagir, relacionar-se e atuar em seu meio com recursos mais poderosos, proporcionados pelas adaptações de acessibilidade de que dispõe. Por meio dos recursos de TA esse estudante poderá, então, dar passos maiores em direção à eliminação das barreiras (motoras, visuais, auditivas e/ou de comunicação) para esse aprendizado e a eliminação dos preconceitos, como consequência do respeito conquistado com a convivência, aumentando sua autoestima, porque passa a poder explicitar melhor seu potencial e seus pensamentos.

Nesse sentido, a utilização da TA no âmbito da educação, não é apenas um recurso que auxilia no processo de ensino e aprendizagem, mas aquilo que torna possível a aprendizagem do aluno com deficiência.

Dentre esses recursos de TA podemos classificá-los como de baixa tecnologia, como por exemplo, a bengala, a reglete, as lupas ópticas, o sorobã e dentre outros materiais adaptados com recursos de baixo custo; e como de alta tecnologia, como sintetizadores de voz, *softwares* de acessibilidade ao computador, Vídeo Ampliadores, Impressora Braille e dentre outros aparatos eletrônicos (BRUMMEL-SMITH, DANGIOLO, 2009).

As TA de baixa tecnologia é o que compõe a maior parte dos recursos disponíveis nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência visual na escola (BRASIL, 2010), uma vez que são desenvolvidas para diversas situações particulares e específicas de ensino. No caso das disciplinas de Ciências e Matemática, existem muitos recursos e adaptações que podem contribuir com a aprendizagem dos alunos.

A seguir destacamos alguns recursos que foram desenvolvidos com baixa tecnologia e, por sua vez, são de baixo custo:

QUADRO 5 - RECURSOS DE BAIXA TECNOLOGIA

Recursos de baixa tecnologia		
Recurso	Definição	Finalidade

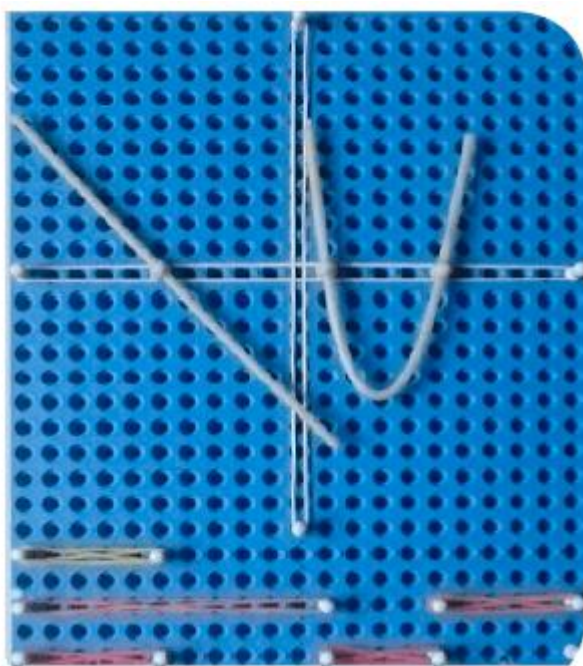
<p>Figura 1 – Reglete e Punção</p>  <p>Fonte: Civiam, 2019.</p>	<p>É uma prancha para a escrita Braille em diversos modelos e formatos, que geralmente é feita de alumínio ou plástico (TILLMANN; POTTMEIER, 2014).</p>	<p>Foi criada por Louis Braille no século XVIII e substituem o lápis e o papel para a escrita Braille pela pessoa cega (KARNAL, 2010).</p>
<p>Figura 2 – Sorobã</p>  <p>Fonte: Instituto Paranaense de cegos, 2019.</p>	<p>É um ábaco japonês trazido ao Brasil no século XX e passou a ser adotado na educação das pessoas com cegueira (BERNARDO, 2015)</p>	<p>É utilizado pelos cegos para o registro de cálculos e organização do raciocínio e operações matemáticas (BERNARDO, 2015).</p>
<p>Figura 3 – Lupas Ópticas</p>  <p>Fonte: Ampla visão, 2019.</p>	<p>É um auxílio óptico de curta distância, que dispõe de diversos formatos como a lupa manual, de régua, de apoio e etc.</p>	<p>É utilizado pelos alunos com baixa visão para a leitura e visualização de textos, imagens e objetos, seja no formato impresso ou registrados no caderno.</p>
<p>Figura 4 – Telelupa ou Luneta</p>  <p>Fonte: Dados do Pesquisador</p>	<p>É um auxílio óptico de longa distância, que podem ser monocular ou binocular.</p>	<p>É utilizado na escola para possibilitar o aluno com baixa visão a ler o quadro e visualizar recursos de mídia como aparelho de televisão, projetor e outros.</p>

Fonte: Dados do Pesquisador

Boa parte desses recursos, disponibilizados pelas salas de recursos multifuncionais, são frequentemente encontrados em salas de aula, visto que podem ser empregados em diversas atividades. Mas, podemos ainda acrescentar a essa lista incontáveis recursos concretos adaptados para o ensino de diversos conteúdos de diferentes disciplinas.

No caso da matemática, por exemplo, o professor Rubens Ferronato desenvolveu em sua pesquisa de mestrado o recurso denominado de **multiplano**, composto por “[...] uma placa perfurada de linhas e colunas perpendiculares, onde os furos são equidistantes” (FERRONATO, 2002, p. 58), que por meio de pinos e elástico possibilita aos estudantes com cegueira melhor percepção concreta da matemática, seja em cálculos simples até a representação gráfica de equações e funções complexas.

Figura 5 - Multiplano



Fonte: Multiplano, 2019.

Estudos como o de Camargo (2012) também dispõem de uma ampla gama de materiais concretos e maquetes para a viabilização da aprendizagem de Física pelo aluno com deficiência visual. Em suas pesquisas, o autor desenvolveu atividades de ensino que envolviam o conteúdo de física e alunos com deficiência visual, procurando identificar as necessidades de aprendizagem e o conjunto de saberes docentes necessário para um melhor processo de inclusão desses sujeitos. Dentre as suas contribuições, encontram-se a confecção de maquetes tridimensionais, tátil-visual e tátil-auditiva, como forma de ilustrações de conceitos e conteúdos dessa área do conhecimento.

Figura 6 - Maquete tátil-visual de representação de cargas elétricas positiva e negativa e a interação entre suas linhas de força.



Fonte: Camargo, 2012.

Esses recursos são classificados como de baixa tecnologia de acordo com Galvão Filho (2009). Embora em seu processo de produção não se tenha grandes sofisticações e sistemas informatizados, podem, em grande medida, contribuir na vida diária das pessoas com deficiência. Muitas soluções para as dificuldades e necessidades apresentadas por alunos, em sala de aula, podem ser supridas por soluções simples e, conseqüentemente, de baixo-custo.

A inserção desses recursos no cotidiano da escola, de acordo com o Decreto Presidencial n.º 7.612/2011, se dá por meio da sala de recurso multifuncional, que por meio do Atendimento Educacional Especializado, o aluno com deficiência visual passa a ter contato, tanto com recursos de baixa tecnologia, como de alta tecnologia. Este espaço é importante para o aluno, uma vez que se trata, em muitos casos, do primeiro contato com esse tipo de recurso e serviço (ALVES, 2017).

De acordo com o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, há um mínimo necessário de Tecnologia Assistiva e mobiliário para se constituir uma sala desse tipo, bem como a oferta do AEE no contraturno da classe comum da rede regular.

Com base na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa de Implantação da sala de recursos multifuncionais, autorizado pela Portaria Ministerial MEC/SEESP nº 13/2007, apresenta os seguintes objetivos:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 9).

Como tentativa de garantir as mesmas condições de aprendizagem para todos os alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns da rede regular, o programa das salas de recursos, aparece como um suporte material para subsidiar as atividades de ensino e a melhor participação do estudante com deficiência em seu processo de aprendizagem.

Porém, não são todas as escolas que apresentam esse tipo de atendimento, uma vez que há uma série de critérios a serem cumpridos e definidos pelas secretarias de educação. Para a efetiva implantação de uma sala de recursos multifuncionais é necessário que:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas - PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE (BRASIL, 2010, p.10).

Conforme as demandas de cada secretaria da educação, as salas de recursos apresentam duas configurações diferentes: a sala de tipo I e de tipo II. Para a instalação da sala de tipo I, é requisito a existência na escola da matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com relação à sala de tipo II, equipada com recursos para alunos com deficiência visual, requer a matrícula de alunos com cegueira. No quadro a seguir apresentaremos os equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos mínimos em salas de recursos multifuncionais.

QUADRO 6 - ESPECIFICAÇÃO DOS ITENS DA SALA TIPO I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil

01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado - suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: BRASIL, 2010.

Com relação à sala de tipo II, somam-se todos os recursos da sala de tipo I e mais os itens para alunos com deficiência visual elencados no quadro 7.

QUADRO 7 - ESPECIFICAÇÃO DOS ITENS DA SALA TIPO II

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille - pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Sorobã
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: BRASIL, 2010.

Para que a educação inclusiva possa ser efetivada no âmbito da rede regular de ensino, conforme está disposto no Decreto n.º 7.611/2011, a união tem a obrigação de apoiar técnica e financeiramente a rede regular de ensino dispondo de:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; II - implantação de salas de recursos multifuncionais; III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011a, s/p).

Diante do excerto retirado da legislação que embasa o Plano Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como a estruturação e diretrizes da implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas, é possível vislumbrar uma educação que, em certa medida, favoreça a inclusão e a aprendizagem dos alunos com

deficiência visual. No entanto, conforme já expomos no capítulo anterior, sobretudo nos trabalhos de Kassar (2011) e Oliveira Junior (2014), na prática o AEE se mostra incapaz de garantir uma igualdade nas condições de aprendizagem das pessoas com deficiência visual, uma vez que a falta de recursos, profissionais e tempo de atendimento não são suficientes.

Diante das diretrizes para a implantação da sala de recursos multifuncionais, são poucas as escolas que são aptas a receber os recursos de TA para fornecer apoio técnico aos alunos com deficiência visual. Com o aumento crescente de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, aumenta-se a demanda e espera-se que o poder público seja o principal fornecedor das tecnologias, sobretudo aquela de alto custo, inacessível a maioria dos alunos.

Com o desenvolvimento acelerado da informatização, os equipamentos tecnológicos voltados a atender às necessidades das pessoas com deficiência visual têm se tornado cada vez mais sofisticados e, caso sejam empregados no âmbito educacional, podem potencializar significativamente a aprendizagem.

Esses tipos de recursos, os quais podemos classificar como de alta tecnologia, apresentam um alto custo financeiro de aquisição e, portanto, não são facilmente acessíveis a todas as pessoas com deficiência. Conforme ilustramos no quadro 7 alguns desses recursos estão presentes na sala de recurso de tipo II, mas quando realizamos o levantamento da disponibilidade de novos recursos no mercado, constatamos que os investimentos em recursos tecnológicos para o AEE ainda são muito incipientes.

Para compreendermos a dimensão dessa precariedade, elencamos a seguir (quadro 8) os recursos de alta tecnologia que encontramos disponíveis nas principais lojas virtuais de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência.

QUADRO 8 - RECURSOS DE ALTA TECNOLOGIA


RECURSOS DE ALTA TECNOLOGIA	
RECURSOS	DEFINIÇÃO
Figura 7 – Máquina de Datilografia Braille	
 <p>Fonte: Instituto Paranaense de cegos, 2019.</p>	<p>É um dispositivo mecânico que possibilita a escrita em Braille em uma velocidade maior que a reglete, possibilitando ao aluno maior capacidade de registro em Braille em uma sala de aula. Conforme o manual para instalações das classes de recurso multifuncionais (BRASIL, 2010), a máquina Braille faz parte dos recursos da sala de tipo II. O custo de aquisição desse equipamento para pessoas físicas varia aproximadamente entre 3 e 6 salários mínimos nacionais (LARATEC, 2019), (CIVIAM, 2019).</p>

Figura 8 – Máquina Braille Elétrica

Fonte: Civiam, 2019

Essa máquina Braille fornece o retorno áudio e visual, possibilitando a autonomia da pessoa com cegueira ou que esteja perdendo a visão a aprender o Braille. Com esse recurso, pessoas que não dominam a escrita Braille, seja os professores da sala de aula comum, colegas e os pais do estudante podem auxiliá-lo com as suas atividades de estudos. A aquisição desse recurso para pessoas físicas custa aproximadamente 12 salários mínimos nacionais (CIVIAM, 2019).

Figura 9 – Impressora Braille

Fonte: Laratec, 2019

É um dispositivo que possibilita a impressão de material em Braille e, sobretudo, a conversão de textos digitalizados ou digitados em caracteres do Braille, ampliando o acesso das pessoas com deficiência visual à leitura. Esse recurso, que pode ser encontrado em salas de recursos multifuncionais de tipo II, também pode ser utilizado por professores para converter e imprimir atividades em Braille, tornando a aprendizagem mais acessível. O seu custo de aquisição para pessoas físicas varia entre 13 a 99 salários mínimos nacional, variando de pequeno a grande porte e com diferentes funcionalidades (LARATEC, 2019).

Figura 10 - Scanner comum com Reconhecimento Óptico de Caracteres (OCR)

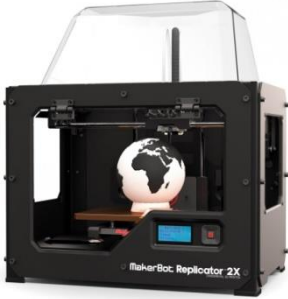

Fonte: HP developmentcompany, 2019.

Faz a digitalização de textos impressos ou escritos em qualquer tipo de plataforma, o que possibilita a leitura por intermédio de sintetizadores de vozes, seja em computadores, *Tablets*, *smartphones* ou outros dispositivos eletrônicos. Esse tipo de dispositivo faz parte dos recursos mínimos para uma sala de recurso multifuncional de tipo I. O custo de sua aquisição inicia em torno de 4 salários mínimos

Figura 11 - Impressora térmica/fusora





Fonte: Ampla visão, 2019.

Possibilita a impressão de materiais em alto-relevo, produzindo materiais táteis aos quais podem ampliar a capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência visual. Basta criar ou imprimir qualquer diagrama, formas geométricas e mapas, que automaticamente se tornam acessíveis a pessoa com cegueira. A ausência desse tipo de dispositivo em escolas e salas de recursos multifuncionais exige muito mais tempo e esforço da equipe pedagógica em adaptar materiais em alto-relevo. O custo de aquisição desse recurso para pessoas físicas está em torno de 8

	salários mínimos nacionais (LARATEC, 2019), (AMPLA VISÃO, 2019).
Figura 12 - Impressoras 3D e softwares de modelagem 3D	
 <p>Fonte: Makerbot Store, 2019.</p>	<p>É um recurso, quando empregado na educação, possibilita a produção de materiais didáticos táteis, facilitando o trabalho do professor na adaptação de materiais ou criação de TA, como também proporciona aos próprios estudantes o desenvolvimento de produtos e objetos tridimensionais. A implicação disso na Educação Especial pode ser conferida no trabalho de Buehler et al. (2016), em que além de contribuir com a deficiência visual pode também favorecer a aprendizagem de alunos com deficiência física e/ou intelectual, por meio do engajamento na criação de produtos 3D personalizados e de baixo custo. Infelizmente esse recurso é pouco explorado pelos profissionais da Educação Especial no Brasil, carecendo inclusive de pesquisas e implicações em processos educativos. O custo de aquisição desse recurso, ao considerarmos o equipamento ilustrado na figura 4, aproxima-se a 18 salários mínimos nacionais. No entanto, soma-se a esse valor o alto custo dos materiais para a criação dos modelos tridimensionais (MAKERBOT, 2019).</p>
Figura 13 - Logotipo do software NVDA	
<p>Sintetizadores de voz, leitores e ampliadores de tela virtual</p>  <p>Fonte: Imagens do Google, 2019.</p>	<p>São ferramentas indispensáveis para a inclusão digital e acesso à informação e, em diversas situações, contribuir para a participação e a aprendizagem dos alunos em sala de aula. Presente nas salas de recurso multifuncionais de tipo I, esses softwares podem auxiliar a utilização de computadores, <i>tablets</i> e <i>smartphones</i> que comumente são utilizados em processos educativos. Dentre os leitores de tela mais populares no Brasil estão o <i>NonVisual Desktop Access (NVDA)</i>⁷ e o <i>DOSVOX</i>⁸, os quais estão disponíveis gratuitamente para baixar na internet. Quanto aos dispositivos móveis, destacam-se o <i>Talkback</i>, disponível pelo sistema <i>Android</i>, e o <i>VoiceOver</i>, aplicativo exclusivo do sistema <i>iOS</i> da empresa <i>Apple</i>.</p>
Figura 14 - Imagens de Tecnologias da Informação e Comunicação	
<p>Computadores, <i>Tablets</i>, <i>smartphones</i> e demais Tecnologias da Informação e Comunicação</p>	<p>São recursos tecnológicos que comumente são utilizados na escola com fins didáticos e favorecedores do ensino, mas a depender da forma que são utilizados pelo aluno com deficiência visual em sala de aula, podem ser classificados como recursos de TA, sobretudo no favorecimento da</p>

⁷ NVDA é um software de *open source* (código aberto) criado em 2006 por Michael Curran, com contribuições de James Teh met, com o objetivo de viabilizar o acesso a computadores por pessoas cegas e com deficiência visual ao redor do mundo. Diante do fato dos softwares leitores de tela custarem mais caro que os computadores, os jovens cegos australianos e programadores fundaram a NV Access, organização sem fins lucrativos, que mediante doações e contribuições de inúmeras regiões do planeta, conseguiram desenvolver e disponibilizar gratuitamente um excelente software em 43 idiomas e utilizado em mais de 120 países (NV ACCESS, 2019).

⁸ DOSVOX foi criado em 1993 pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, de forma gratuita, atende uma grande quantidade de cegos com suporte e disponibilização do software que permite acessibilidade ao computador e navegação na internet.

 <p>Fonte: AINTEC/UEL, 2019.</p>	<p>funcionalidade e na capacidade de possibilitar o acesso a participação e ao currículo e conteúdo escolar.</p>
<p>Figura 15 - Lupa eletrônica/vídeo Ampliador</p>	
 <p>Fonte: Laratec, 2019.</p>	<p>São equipamentos portáteis ou fixos de mesa, geralmente conectados a um monitor próprio, de TV ou de computador, possibilitando as pessoas com baixa visão a ampliação próxima e/ou a distância (a depender do equipamento). Devido ao custo alto de aquisição desse recurso no Brasil, é pouco comum encontrá-los disponíveis nas casas dos alunos ou em classes comuns da Educação Básica. Esses recursos podem auxiliar os alunos com o registro a caneta, a leitura da lousa, de textos impressos, de livros, de gráficos, de tabelas, bem como a visualização de imagens, paisagens e qualquer que seja o objeto próximo ou a distância, ampliando a sua capacidade visual e acesso aos diversos fenômenos sensíveis a visão. O seu custo de aquisição, para pessoas físicas, varia entre 10 a 15 salários mínimos nacional (LARATEC, 2019); (AMPLA VISÃO, 2019).</p>
<p>Figura 16 - Lupa eletrônica do tipo mouse</p>	
 <p>Fonte: Laratec, 2019.</p>	<p>É o tipo de lupa eletrônica mais encontrada em salas de recursos multifuncionais de tipo I, a qual pode ser conectada a um aparelho de TV ou computador, capaz de ampliar significativamente o tamanho de letras em papéis impresso, possibilitando a leitura por pessoas com baixa visão. Esse é o equipamento mais popular relacionado às lupas eletrônicas e vídeos ampliadores, uma vez que seu custo, para pessoas físicas, está em torno de meio salário mínimo nacional (LARATEC, 2019).</p>
<p>Figura 17 - Lupa eletrônica Portátil</p>	
 <p>Fonte: Laratec, 2019.</p>	<p>Este é um recurso portátil, do tamanho de um <i>smartphone</i>, que permite a pessoa com deficiência visual levá-lo consigo a todo e qualquer lugar, seja para a visualização de objetos próximos ou a distância, bem como escrever e ler textos impressos. Decorrente da variedade de modelos e funcionalidades, o seu custo de aquisição varia entre 1 (um) à 9 salários mínimos nacional (LARATEC, 2019).</p>
<p>Figura 18 - Leitores de Livros digitais</p>	

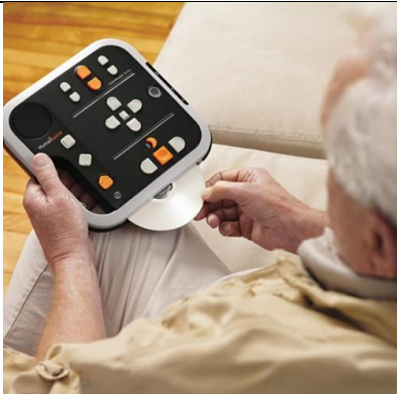

 <p>Fonte: Laratec, 2019.</p>	<p>Esse é um recurso que possibilita, por meio de sintetizador de voz, a leitura de livros digitais de extensões como <i>Daisy</i>, txt, PDF, Docx e entre outros. Seu custo, para pessoas físicas varia entre 1 (um) e 2 (dois) salários mínimos nacionais (LARATEC, 2019).</p>
<p>Figura 19 - Digitalizador e leitor autônomo</p>	
 <p>Fonte: Laratec, 2019.</p>	<p>Esse dispositivo possibilita e facilita a digitalização e leitura instantânea de textos impressos. Ao colocar o livro diante da câmera do leitor, o recurso faz a digitalização e inicia a leitura instantaneamente. Quando conectado ao computador, é possível utilizá-lo como vídeo ampliador e visualizar a leitura do documento pelo sintetizador de voz. O custo de aquisição desse tipo de recurso varia entre 5 (cinco) e 13 salários mínimos nacionais (LARATEC, 2019).</p>
<p>Figura 20 - Digitalizador, ampliador e leitor autônomo portátil</p>	
 <p>Fonte: Tecassistiva, 2019.</p>	<p>Este recurso possibilita a leitura de material impresso, tanto pelo vídeo ampliador, como pelo sistema OCR, que ao capturar a imagem do texto, converte em caracteres editáveis e, desse modo, permite a leitura pelo sintetizador de voz instantaneamente. Com esse dispositivo eletrônico, a pessoa baixa visão conseguirá digitalizar e ler letras brilhosas de revista, letras minúsculas de bula, frascos e garrafas redondas e embalagem de produtos. O custo para aquisição desse recurso no Brasil está em torno de 10 salários mínimos nacionais (AMPLA VISÃO, 2019).</p>

Figura 21 - Display Braille/Linha Braille

Fonte: Laratec, 2019.

Esse é um recurso essencial para a pessoa com surdo-cegueira acessar o computador. Conectado a saída de um dispositivo da computação, o dispositivo traduz em múltiplas celas Braille todos os caracteres de texto da tela, permitindo acesso e maior controle sobre a ortografia e a leitura de textos digitais. Quando conectado a um leitor autônomo, como o exemplo ilustrado na figura 12, é possível, em sincronia ao sintetizador de voz, a exibição em Braille de livros, textos, revistas e jornais impressos à tinta. O custo de aquisição para pessoas físicas desse dispositivo varia entre 9 a 34 salários mínimos a depender da quantidade de celas Braille e outras funcionalidades (LARATEC, 2019).

Figura 22 – Mesa tátil

Fonte: Tecassistiva, 2019.

A mesa tátil é uma das ferramentas pedagógicas essenciais para o estudante com deficiência visual aprender formas e gráficos. Ela permite a identificação e reconhecimento de diagramas por intermédio do tato, áudio e da visão. Essa mesa tátil de elevada precisão, sensível ao toque para o reconhecimento e identificação de formas em relevo possibilita o estudante obter retorno em áudio, bem como pelo zoom do texto e formas na tela. O custo de aquisição desse produto para pessoas físicas está em torno de 8 salários mínimos nacionais (MUNDO DA LUPA, 2019).

Figura 23 – Dispositivo OrCam

Fonte: Mais Autonomia, 2019.

OrCam My eyes é um dispositivo inovador que, por meio de uma câmera inteligente e intuitiva acoplada a uma armação de óculos, fotografa textos impressos, placas de rua, dinheiro e qualquer outro objeto com letras, transformando imediatamente em áudio nos idiomas Português, Inglês e Espanhol. Há a possibilidade também deste recurso ser utilizado para o reconhecimento facial de pessoas, cores e rótulos de produtos com código de barras. Dessa forma, dada a facilidade de utilização e comodidade, este dispositivo pode auxiliar as atividades de pessoas cegas ou com baixa visão, lhes dando maior autonomia em seu cotidiano. Nos últimos anos a Prefeitura de São Paulo e Salvador – BA têm buscado implementar esse dispositivo em bibliotecas públicas, ampliando o acesso das pessoas com deficiência visual a leitura. O custo de aquisição desse recurso, considerando suas versões 1.0 e 2.0, variam de 9 a 17 salários mínimos nacional (MAIS AUTONOMIA, 2019).

Fonte: Dados do Autor

Quando uma pessoa com deficiência visual tem acesso a esses equipamentos de Tecnologia Assistiva, suas capacidades de autonomia, funcionalidade e independência ampliam significativamente, uma vez que são recursos que tem o potencial de minimizar ou até remover barreiras impostas pelos padrões de “normalidade” da organização social.

No entanto, podemos identificar uma barreira ainda maior no acesso a esse tipo de recurso que, por serem de alto custo, não são facilmente encontrados nas casas das pessoas com deficiência e nas instituições de atendimento especializado.

As políticas educacionais brasileiras que, nos últimos anos têm propalado uma educação inclusiva e de condições iguais para todos, pouco tem investido na aquisição desses recursos, muito menos implementado alternativas viáveis de fornecer e distribuir equipamentos de alta tecnologia para as pessoas com deficiência. Quando a legislação dispõe de prerrogativas na direção do acesso a TA, conforme os recursos da sala de recursos multifuncionais, é possível verificar que, na maioria, são recursos de baixa tecnologia e de baixo custo, eximindo o poder público de prover as melhores condições para o processo inclusivo.

Apesar da lei brasileira de inclusão das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015) apresentar prerrogativas que asseguram o acesso das pessoas com deficiência a produtos e recursos de TA, conforme apresentamos anteriormente, não há nenhum programa de implementação dessas políticas, impedindo as pessoas economicamente desfavorecidas de adquirirem recursos que contribuiriam na diminuição da segregação social.

A única medida implementada pelo poder público com relação a aquisição desses recursos de alto custo foi a Lei nº 12.613⁹, sancionada pela presidente Dilma Rousseff em 18 de abril de 2012, que concede subvenção a instituições financeiras, com vistas a subsidiar os juros de financiamentos de produtos de Tecnologia Assistiva a pessoas com deficiência, cuja renda não ultrapasse dez salários mínimos (BRASIL, 2012).

Esse tipo de política econômica, alinhada ao neoliberalismo, busca incentivar o consumo, subsidiando créditos para que as pessoas de “baixa renda” possam consumir produtos aos quais não teriam condições financeiras. Ao invés do governo criar políticas de distribuições de recursos ou eliminação da carga tributária¹⁰ para as pessoas com deficiência, as prerrogativas

⁹Com base na Lei n.º 12.613/2012 foi publicado em 24 de outubro de 2012 a Portaria interministerial n.º 362, reafirmando as diretrizes para a subvenção de créditos às instituições financeiras, bem como o rol de bens e serviços de Tecnologia Assistiva qualificados aos tomadores de créditos. Ao verificarmos a lista disposta com os recursos de Tecnologia Assistiva aptos para o financiamento, notamos a ausência das TIC convencionais como o computador, o *notebook*, o *tablet* e *smartphone*, aos quais, a depender do modo que a pessoa com deficiência as utiliza, acreditamos serem produtos de Tecnologia Assistiva.

¹⁰ Uma proposta que concede isenção tributária do imposto sobre importações e o Imposto Sobre Produtos Industrializados (IPI) sobre os recursos de Tecnologia Assistiva foi submetido à Câmara, em

dessa lei visam transferir dinheiro público para a manutenção dos altos juros cobrados pelas instituições financeiras.

O incentivo e as formas de “assegurar” o acesso das pessoas com deficiência à Tecnologia Assistiva, não ocorre pela disponibilização de recursos e nem pela diminuição da carga tributária, que somados aos impostos incididos ao comércio desses recursos, ainda há o tributo de importação que, diante do poder de compra do salário mínimo brasileiro, se torna inacessível.

Desse modo, a pessoa com deficiência, que tem nesse tipo de tecnologia a possibilidade de poder estudar, trabalhar e se desenvolver, se depara na situação de ter que pagar muito caro pelos produtos, enquanto a lógica perversa da lucratividade das instituições financeiras se vê privilegiada e favorecida pelo incentivo financeiro concedido pelo estado.

São nessas contradições que podemos identificar a lógica nefasta do modelo econômico neoliberal, que ao ofertar uma educação inclusiva para todos, não se responsabiliza quanto ao provimento das condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Como pudemos conferir nos documentos multilaterais da UNESCO e da ONU, seja em prol da educação ou dos direitos das pessoas com deficiência, há uma incorporação de idéias progressista e de atendimento aos anseios dos grupos minoritários. No entanto, conforme os estudos de Kuenzer (2005), há uma contradição direta com a lógica do modo de produção capitalista, sobretudo quando nos deparamos com a convergência de interesses entre o poder público e o mercado financeiro, com a qual os direitos sociais deverão estar submetidos.

Nesse sentido, dentro do modo de produção capitalista, não é estranho que diante de um alto desenvolvimento tecnológico, com o qual se pode melhorar significativamente a qualidade de vida e de educação das pessoas com deficiência, as pessoas estejam alheias a esses tipos de equipamentos tão importantes para o cotidiano de suas vidas.

2.3 Algumas Considerações sobre as políticas de desenvolvimento e de acesso à TA no Brasil

2018, pelo Deputado Federal Lindomar Garçon (PRB/RO), obtendo a aprovação em 05/12/2018 na Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CPD). No entanto, esse foi arquivado em 31/01/2019, interrompendo a tramitação sem perspectiva de previsão de retorno às discussões no plenário.

O emprego de Tecnologia Assistiva no contexto da educação, embora já aconteça há anos, ainda demanda muitos estudos e pesquisas com relação ao desenvolvimento e produção de novos recursos, como também da exploração e implicações de novas tecnologias no âmbito da sala de aula, com as quais torna possível a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Em relação às políticas públicas de desenvolvimento e de acesso à TA no Brasil, constatamos por um lado, um avanço no que tange a legislação e a preocupação do poder público com a definição conceitual e a importância do tema na vida e na educação das pessoas com deficiência. Existem alguns dispositivos legais que estimulam o desenvolvimento de tecnologia na área, como também facilitam o acesso a linhas de créditos e importações de produtos. Em contrapartida, por outro lado, as políticas de acesso a TA mostram-se incipientes quanto ao papel do poder público de suprir a demanda de TA por meio de financiamento público e verbas para recursos no âmbito educacional.

A partir desse avanço da TA, por meio de políticas públicas no Brasil, a escola passa a ter alternativas de ampliar suas condições para o atendimento às pessoas com deficiência visual, que necessariamente dependem de adaptações nos materiais didáticos e pedagógicos.

Existem inúmeras alternativas de recursos de baixa e de alta tecnologia, que em grande medida podem contribuir para diminuir as dificuldades dos estudantes com deficiência visual em sala de aula. Para isso, demanda-se de grandes investimentos do poder público e muitos estudos que vão ao encontro da implicação e do emprego dos recursos de TA no âmbito da educação. Quanto maior o acesso e a utilização adequada de Tecnologia Assistiva, maior a capacidade funcional, de autonomia e de independência o aluno terá para conduzir o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, consideramos que os recursos de Tecnologia Assistiva, no caso da deficiência visual, são elementos fundamentais para a garantia do acesso a educação e ao conteúdo escolar. Por conseguinte, a tecnologia posta a serviço da melhoria da condição de vida de toda a sociedade deve estar presente em todos os espaços de atuação da pessoa com deficiência, até mesmo como um princípio de igualdade de condições e oportunidades, uma vez que permite condições favoráveis para o advento de novas perspectivas sociais de interação mediante processos de sensibilização, inclusão e reconhecimento social.

No próximo capítulo desse trabalho, buscaremos compreender o conceito de deficiência visual, no âmbito da Teoria Histórico-cultural, perspectiva com a qual procuraremos estabelecer posteriormente uma relação entre o emprego da Tecnologia Assistiva e o processo de desenvolvimento e aprendizagem conceitual das pessoas com cegueira ou com baixa visão.

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nos últimos anos, cada vez mais as pessoas com deficiência têm buscado o seu espaço e participação social, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, psicológicas e cognitivas. No campo científico, muitos paradigmas quanto à conceituação das pessoas com deficiência foram superados no que tange à suas capacidades de desenvolvimento e superação das barreiras impostas pela sociedade.

Para compreendermos esse processo de superação e desenvolvimento da pessoa com deficiência, é necessário respaldarmos nossa fundamentação teórica na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, sobretudo nos estudos e pesquisas realizadas por Vigotski e Leontiev acerca do desenvolvimento humano, os quais diferentemente de outros referenciais teóricos, embasaram seus estudos no Materialismo Histórico e Dialético, cujas premissas embasam a formação e constituição humana não pela determinação biológica ou natural, mas predominantemente pelas condições sociais, históricas e materiais.

Neste capítulo, realizaremos uma discussão e reflexão teórica acerca da concepção e conceituação de deficiência na teoria histórico-cultural, enfatizando os estudos sobre cegueira e defectologia realizados por Vigotski, procurando estabelecer uma relação entre o processo de compensação social da pessoa com deficiência e o desenvolvimento do psiquismo humano com base na teoria da atividade encontrada nos estudos de Leontiev.

Procuraremos também identificar a importância dos recursos de Tecnologia Assistiva no processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos, buscando elementos teóricos nas pesquisas de Davidov e Galperin, para que possamos elucidar as contribuições do emprego de TA ao longo desse processo.

Acreditamos que, boa parte do que tem sido discutido sobre o desenvolvimento e o processo de superação das pessoas com deficiência visual na atualidade, está em convergência aos pressupostos da Teoria Histórico-cultural. É importante destacarmos que, ao estabelecer as forças motrizes do desenvolvimento humano, esse referencial teórico abre todo um campo

investigativo para traçar maneiras e formas de assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência visual.

3.1 A defectologia na Teoria Histórico-Cultural

Os primeiros estudos de Vigotski quanto ao tema da defectologia e o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência foram influenciados diretamente pelo complexo cenário revolucionário entre o período de 1917 até o final da década de 1920.

Nessa ocasião, a Rússia despontou como um país capaz de capitanear o ideal revolucionário do proletariado, combinando os interesses antagônicos entre uma classe operária emergente e um campesinato recém emancipado e interessado na consolidação da propriedade privada.

Para Tuleski (2008, p. 74),

A Rússia do final do século XIX se explica pelo anacronismo de suas instituições e classes sociais. O grito de ordem da Internacional Comunista de unir o operariado em um movimento comum não deixou de ser ouvido pelo incipiente e pouco organizado movimento operário russo dos centros marcadamente industriais. No entanto, a necessidade de se buscarem melhores condições de existência era sentida com muita intensidade pela população campesina que, liberta dos laços servis, era expropriada de forma violenta pelos latifundiários. Esta combinação de descontentamentos acabou por conduzir à Revolução de 1917, sob a liderança do proletariado enquanto classe politicamente organizada.

A combinação de interesses divergentes refletia de um lado, o operariado que buscava a socialização dos meios de produção e da propriedade privada, ao mesmo tempo em que os camponeses, expropriados fortemente pelos latifundiários, buscavam o direito à posse de propriedades privadas.

Dessa forma, com a revolução de 1917, começam a desencadear os problemas que nortearam os estudos de Vigotski que, além da pobreza e inúmeras problemáticas sociais herdadas das guerras civis, o embate ideológico e a luta de classe entre grupos antagônicos, “[...] não desaparece com a abolição da propriedade privada dos meios de produção, ela metamorfoseia-se em cada etapa da construção do socialismo russo” (TULESKI, 2008, p. 77).

O período pós-revolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) foi marcado por uma sociedade que estava em reconstrução, que diante das sequelas deixadas pela guerra imperialista e a guerra civil, apresentava um sério problema econômico, taxas altas de

analfabetismo e milhares de crianças em estado de vulnerabilidade e com deficiência (BARROCO, 2007).

Diante dessa situação precária, somado a necessidade de preparar uma formação educacional para um novo “homem” em uma sociedade comunista, Vigotski desenvolveu sua teoria e concepções para uma nova psicologia marxista, procurando investigar o desenvolvimento humano com base no contexto educacional e nas diferentes deficiências presentes naquele momento histórico. Desde o início de suas pesquisas experimentais, o campo da **Defectologia**¹¹ foi um importante laboratório para o desenvolvimento dos principais conceitos relacionados à teoria histórico-cultural (BARROCO, 2007).

Para Gindis (1995), o envolvimento de Vigotski com o estudo da Defectologia foi crucial para que ele se interessasse pela psicologia e as investigações acerca do desenvolvimento humano. O autor ainda enfatiza, que a Defectologia foi o principal objeto empírico que possibilitou a Vigotski obter os dados que deram suporte aos conceitos teóricos, uma vez que “[...] considerou a Defectologia como um enorme laboratório natural, onde as leis psicológicas gerais eram descobertas com base em várias anomalias” (Gindis, 1995, s/p, tradução nossa).

A Defectologia, de acordo com Vygotski (1997) é um ramo da ciência que busca investigar a variação qualitativa do desenvolvimento das pessoas com deficiência, definindo os objetivos teóricos e práticos a serem enfrentados pela área do conhecimento e as escolas especializadas.

No processo de delimitação da área do conhecimento e de investigação da defectologia, Vigotski mantém uma insistência em superar a perspectiva da “velha defectologia” que, baseadas em concepções quantitativas do desenvolvimento, apontam as causas da deficiência sensorial ou física, como uma decorrência biológica e naturalista.

Para Tuleski (2008, p. 81), ao longo da produção científica de Vigotski é possível notar sua contundência e insistência em superar os referenciais teóricos da “velha psicologia”,

[...] postulando uma “nova psicologia” que fosse capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente e realizar a síntese. Esta dicotomia foi historicamente o pomo da discórdia entre as teorias psicológicas, justificando sua classificação entre idealistas e materialistas. Vygotski parece perseguir o objetivo de superá-la, trazendo para a Psicologia o método proposto por Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre a matéria e o espírito.

¹¹ O termo Defectologia conforme foi traduzido do Russo *дефектология* (*defektologuia*) remete ao início do século XX e será mantido no decorrer desse texto pelo fato de estar relacionado à obra de Vigotski e suas produções científicas. No entanto, entendemos a equivalência desse termo com “Educação Especial”. Da mesma forma, os termos: “anormal”, “anomalia”, “defeito” e outros associados às deficiências nesse período, estarão no texto em citações.

Da mesma forma, no campo da defectologia, Vygotski (1997) confronta a noção de que a deficiência é uma limitação puramente quantitativa do desenvolvimento, criticando “[...] os métodos paidológicos¹² de estudo das crianças em geral e com deficiência, que acabavam participando de um esquema único pautado na idéia de “mais e menos”, sem a descrição qualitativa do desenvolvimento” (BARROCO, 2007, p. 217).

Vygotski (1997) destaca que essa visão aritmética da deficiência é um traço típico da “velha defectologia” e que a “nova defectologia” deve romper com essas ideias quantitativas associadas à teoria do preformismo paidológico, “[...] segundo a qual, o desenvolvimento intrauterino se reduz a um crescimento e aumento quantitativo das funções orgânicas e psicológicas (ibidem, p. 12 tradução nossa).

O autor ainda destaca que

A defectologia está realizando agora um trabalho similar ao qual a Pedagogia e a psicologia infantil realizaram em sua época, quando ambas defenderam a tese: a criança não é um adulto pequeno. A defectologia está lutando agora pela tese básica, cuja defesa é a única garantia de sua existência enquanto ciência, precisamente a tese que diz: a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolvidos de outra maneira (ibidem, 12 tradução nossa).

Dessa forma, as concepções quantitativas de deficiência, que embasavam os testes de inteligência de nível de desenvolvimento, calcados por avaliações médicas e de caráter puramente biológicas, passaram a ser confrontadas, abrindo um novo campo investigativo para a defectologia, o qual tem na educação, seu principal sítio investigativo.

Nessa perspectiva, os preceitos teóricos de Vygotski passam a desempenhar um importante caminho em defesa da educação especial, uma vez que desloca o enfoque epistemológico da defectologia da deficiência ou insuficiência orgânica e passa para o campo social e da educação.

Com base nessa nova abordagem metodológica de pesquisa, a qual priorizava a diversidade qualitativa do desenvolvimento e sua implicação no meio social, Vygotski (1997) passou a defender possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento onde somente se via o defeito e a limitação ocasionada pela insuficiência orgânica.

¹² De acordo com Barroco (2007), o termo paidologia se originou do grego: paido (criança) e logos (ciência) e refere-se ao estudo do desenvolvimento infantil. No final do século XIX e início do século XX, seus preceitos teóricos tornaram-se uma tendência no contexto da pedagogia burguesa ocidental, sobretudo nos Estados Unidos e na Inglaterra.

O ponto crucial para essa mudança na perspectiva do entendimento da educação das pessoas com deficiência se deu no rompimento do aprisionamento biológico da psicologia, na qual se consolidou a ideia de uma psicologia histórica e humana, na qual o social e o cultural, mediada pelos signos, passaram a sustentar a teoria do desenvolvimento humano de Vigotski.

Para Vigotski (2011, p. 864),

A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento. Além disso, seria possível apontar para o fato de que o signo localizado fora do organismo, assim como o instrumento, está separado do indivíduo e consiste, em essência, num órgão da sociedade ou num meio social. Ademais, poderíamos dizer que todas as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura - esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social. Poderíamos indicar o resultado fundamental a que nos conduz a história do desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores de comportamento.

A tese central da investigação de Vygotski (2000), com relação ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, encontra-se na capacidade humana de tornar aquilo que é social em individual e, por sua vez, aquilo que é intersíquico em intrapsíquico. Eis, então, a importância do signo e dos instrumentos construídos socialmente e historicamente para o desenvolvimento das faculdades humanas.

Ao colocar em destaque a gênese social das funções superiores, Vigotski (1995) conduziu sua análise em direção ao conceito de interiorização, isto é, ao processo que transmuta formações externas em internas e, no centro desse processo, destacou o emprego dos signos. Com essa proposição, o autor rompeu decisivamente com as concepções naturalizantes acerca do desenvolvimento psíquico (MARTINS; RABATINI, 2011).

Essa concepção social do desenvolvimento possibilitou o delineamento de um novo rumo para a psicologia, pedagogia e educação das pessoas com deficiência, uma vez que o rompimento do caráter natural do desenvolvimento, o signo, principal mediador da linguagem, constituiu-se na base para o estudo do desenvolvimento de todas as especificidades e capacidades humanas.

De acordo com Vigotski (2011), quando uma pessoa apresenta um agravante ocasionado por uma deficiência na organização psicofisiológica, de imediato surge uma discrepância entre as linhas de desenvolvimento natural e cultural. Na ótica do desenvolvimento natural, uma pessoa com cegueira jamais poderá dominar a escrita, assim como uma pessoa com surdez jamais poderá falar. Contudo, a educação proporciona, pela ótica do desenvolvimento cultural,

criar técnicas artificiais e culturais, baseadas em um sistema adaptado com signos e símbolos especiais, de modo a atender as peculiaridades de determinada organização psicofisiológica.

Dessa forma, podemos elencar o desenvolvimento do sistema Braille que permite a utilização do tato para a realização da leitura e da escrita pela pessoa com cegueira, bem como o desenvolvimento de alfabetos manuais que permitem a pessoa com surdez se comunicar.

Esses caminhos alternativos especialmente construídos para o desenvolvimento cultural da criança cega e da surda-muda, a língua escrita e falada especialmente criada para elas são extremamente importantes na história do desenvolvimento cultural em dois aspectos. Os cegos e os surdos-mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. A fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Essa discrepância entre as duas linhas de desenvolvimento na pessoa com deficiência se torna mais nítida, uma vez que, privada das vias diretas para a percepção do mundo, a única maneira se dá por caminhos indiretos, colaterais e criados por meio de adaptações que sejam acessíveis a diferentes organizações psicofisiológicas.

Por essa razão, podemos situar os postulados sobre defectologia de Vigotski como uma teoria em defesa do atendimento especializado às pessoas com deficiência, uma vez que desloca da deficiência para a sociedade a carga negativa da complicação no decurso do desenvolvimento. É necessário que se combata e se enfrente o modo como a sociedade e a estrutura das relações sociais se organizam, de modo a atender as necessidades e variações qualitativas do desenvolvimento, com vistas a viabilizar a inclusão e a participação social.

Nesse sentido, é preciso que haja um entendimento por parte das políticas públicas e educacionais de que a pessoa com deficiência não pode ser considerada menos desenvolvida ou impedida de se desenvolver com alegações voltadas para a sua complicação biológica ou insuficiência orgânica. Ela, por outro lado, possui todas as condições de se desenvolver como todos os seus pares sem deficiência. Contudo, isso se dará de maneiras e formas diferenciadas.

Os fatores que são determinantes para o desenvolvimento dos seres humanos não se encontram em sua determinação biológica, mas nas relações sociais mediadas pelos signos construídos socialmente e historicamente.

Nesse sentido, os parâmetros negativos da deficiência, relacionados a insuficiência orgânica e valorizados pela velha defectologia, de acordo com Vygotski (1997), não impossibilitam uma pessoa com deficiência de alcançar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que a chave para chegar-se ao desenvolvimento encontra-se

na cultura material e nos signos, os quais foram produzidos socialmente ao longo da história humana. Por essa razão, os postulados da defectologia vigotskiana sustentam-se em parâmetros qualitativos do desenvolvimento, consolidando um caráter positivo, teórico e prático com relação às complicações ocasionadas pela deficiência.

Por um lado, há uma concepção mais positiva da deficiência, visto que, no âmbito científico, é possível criar maneiras diversificadas para a promoção do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Por outro, há uma elucidação teórica e prática quanto ao objeto a ser estudado pela defectologia, o qual não se encontra na deficiência ou insuficiência orgânica.

O objeto central da defectologia, de acordo com Vygotski (1997), não pode centrar-se na deficiência, nos enfermos ou nas limitações causadas pela insuficiência orgânica, como a ausência visual para a pessoa com cegueira ou a incapacidade de ouvir para a pessoa surda e dentre outras. A limitação seja ela manifestada sensorialmente, fisicamente ou intelectualmente, é considerada um fator biológico posto, o qual deve ser objeto de estudo da medicina ou das ciências biológicas que, por sua vez, investigam as complicações do organismo.

O foco central da defectologia Vigotskiana deve estar centrada nos fatores sociais que, em decorrência da deficiência, apresentam complicações para o desenvolvimento das pessoas. Desse modo, é importante destacarmos que há um deslocamento do olhar investigativo, que a priori se encontrava no sujeito e na deficiência, mas a partir dos preceitos teóricos de Vygotski, foi direcionado para a sociedade e para as barreiras que dificultam o acesso pelas pessoas com deficiência ao convívio, participação e interação social.

Vygotski (1997, p. 73) apresenta uma breve síntese com relação às complicações sociais da deficiência quando diz que:

Qualquer insuficiência física - seja a cegueira, a surdez ou a deficiência mental congênita - não só modifica a relação do homem com o mundo, mas, sobretudo, se manifesta nas relações com as pessoas. O defeito orgânico se realiza como anormalidade social da conduta. Inclusive no seio da família, a criança cega e a surda são, sobretudo, uma criança especial, surge para eles uma atitude excepcional, inabitual, que não é a mesma que para os outros filhos. Sua complicação muda, em primeiro lugar, a posição social no lar. E isto se manifesta, não só nas famílias onde olham para essa criança como uma carga pesada e um castigo, mas também naquelas onde rodeiam o filho cego de um carinho redobrado, de uma prestação e uma ternura descomplicada (tradução nossa).

As complicações no processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência estão relacionadas diretamente com o meio social, uma vez que a limitação biológica ocasiona modificações peculiares na forma como a pessoa se relaciona com o mundo que a cerca. Essas

são as particularidades psicofisiológicas das pessoas com deficiência, as quais são as premissas científicas básicas do novo sistema investigativo para a defectologia.

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

Quando acontece a ausência de qualquer órgão receptor do mundo sensível, há um desequilíbrio na organização social da pessoa com deficiência, uma vez que tal fator biológico ocasiona complicações que impedem a inserção, pelas vias sensoriais, na estrutura das relações sociais.

O lugar ocupado pelas pessoas com deficiência na estrutura das relações sociais, bem como sua dificuldade em conquistar determinados status sociais, tem sido os principais motivos que complicam o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Pelo fato da sociedade ser organizada com base em um padrão de “normalidade”, seja ela visual, auditiva, física ou intelectual, a pessoa com deficiência encontra-se em uma situação de menos valia e de desigualdade com relação às demais, sobretudo em uma sociedade competitiva e de valorização de competências e habilidades pragmáticas de adaptações em diversos espaços e configurações de trabalho e de educação.

Vygotski (1997, p. 118), ao analisar o processo de educação das crianças com surdez, constatou que:

É preciso planejar e entender o problema da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia como um problema social, uma vez que seu aspecto social, que anteriormente não se sustentava e costumava a ser considerado secundário e derivativo, na verdade, resulta em ser primário e fundamental. [...] Se psicologicamente uma insuficiência orgânica implica um deslocamento social, pedagogicamente educar a essa criança equivale a inseri-la na vida [...] (tradução nossa).

Dessa forma, a defectologia é o ramo da ciência responsável pela investigação das implicações sociais ocasionadas pela deficiência no processo de desenvolvimento psíquico. A ação fundamental, a qual cabe a educação, é a dedicação em enfrentar as barreiras e fatores sociais que dificultam a inserção social da pessoa com deficiência, bem como aquilo que

compromete a sua participação social e o seu desenvolvimento, mediante a sua relação com o mundo.

É importante salientarmos, com base no que foi exposto até o momento, que a forma como a educação especial tem se organizado no Brasil para atender as necessidades das pessoas com deficiência, apesar de ter avançado quanto a percepção médico-pedagógica, ainda não rompeu com o estigma biológico do enfermo provocado pela insuficiência orgânica. Há por um lado, um grande avanço na garantia de direitos de acesso a educação, trabalho e outros espaços e serviços públicos, porém não há políticas que estejam comprometidas para assegurar o melhor ensino e aprendizagem para esse público.

Nas últimas três décadas houve uma forte campanha na mudança atitudinal quanto ao reconhecimento das diferenças e da aceitação à diversidade, com uma pedagogia centrada nas necessidades especiais dos alunos, proporcionando um acolhimento social, que diferentemente da perspectiva vigotskiana, não há uma inserção ativa na sociedade, nem tampouco uma inserção na história do desenvolvimento social e cultural da humanidade.

Para melhor compreendermos o ponto de vista de Vigotski quanto ao combate das barreiras impostas pela sociedade ao desenvolvimento psíquico das pessoas com deficiência, abordaremos a seguir os seus postulados acerca do desenvolvimento dos conceitos científico e espontâneos.

3.2 O desenvolvimento dos conceitos na idade escolar

Mediante as considerações de Vigotski quanto ao desenvolvimento psicofisiológico das pessoas com deficiência e a importância do signo e da cultura nesse processo, trataremos um pequeno esboço sobre a aprendizagem de conceitos, com vistas a elucidar a importância do meio social e dos conhecimentos produzidos historicamente, como signos fundamentais no processo de desenvolvimento psíquico.

A investigação sobre o desenvolvimento dos conceitos na idade escolar fez parte das pesquisas de inúmeros autores que buscavam compreender de que forma os conceitos são formados na criança e que mudanças isso poderia ocasionar em seu desenvolvimento. Dentre os principais estudos, encontra-se o estudo comparativo entre os conceitos científicos e espontâneos de Vigotski que, como principais objetivos, procurou nortear sua investigação com vistas a esclarecer duas questões centrais: 1) Como os conceitos científicos se desenvolvem na

mente de um aluno em um processo de aprendizagem? 2) Qual é a relação entre os processos de ensino e aprendizagem e os processos de desenvolvimento dos conceitos científicos na consciência de um aluno?

Sob foco dessas questões, Vigotsky (2009), contrapõe-se a autores contemporâneos às suas pesquisas, os quais desenvolveram investigações acerca do mesmo objeto, porém ausentes de uma devida análise experimental e científica quanto às peculiaridades e especificidades dos conceitos científicos, uma vez que se acreditava que o processo de aprendizagem pelos alunos destes, não se diferenciava do processo de aprendizagem dos conceitos espontâneos.

Dessa forma,

A literatura científica dedicou larga atenção às questões relacionadas à formação dos conceitos espontâneos que, sem uma base científica maior, estendeu suas conclusões à formação conceitual científica. Entre os pesquisadores que abordaram estas questões de maneira mais aprofundada, Vygotsky reserva atenção especial para os estudos de Piaget, que acreditava ser um investigador dos mais perspicazes (SCHROEDER, 2007, p. 304).

De acordo com Vigotsky (2009), Piaget acertou em distinguir as vias do desenvolvimento dos conceitos espontâneos, aqueles adquiridos a partir das noções infantis da realidade, dos conceitos não espontâneos, os quais são assimilados mediante a influência do conhecimento dos adultos. No entanto, Vigotsky (2009) apresenta três equívocos importantes no raciocínio do autor suíço.

De acordo com Vigotsky (2009, p. 254-5),

Primeiro: paralelamente ao reconhecimento da possibilidade de estudo independente dos conceitos infantis não espontâneos, paralelamente à afirmação de que esses conceitos têm profundas raízes no pensamento infantil, ainda assim Piaget tende a uma afirmação oposta, segundo a qual só os conceitos espontâneos da criança e as suas representações espontâneas podem servir como fonte de conhecimento imediato da originalidade qualitativa do pensamento infantil. Os conceitos não espontâneos da criança, que se formaram sob a influência dos adultos que a rodeiam, refletem não tanto as peculiaridades do pensamento infantil quanto o grau e o caráter de assimilação das idéias dos adultos. Aqui Piaget entra em contradição com sua própria idéia correta de que a criança, ao assimilar um conceito, reelabora-o, e nesse processo de reelaboração imprime nos conceitos as peculiaridades específicas do seu próprio pensamento. Entretanto, ele tende a vincular essa tese apenas aos conceitos espontâneos, negando-se a reconhecer que ela pode ser aplicada também aos conceitos não-espontâneos. Nessa conclusão absolutamente infundada reside o primeiro momento equivocado da teoria de Piaget.

Com relação a esse primeiro equívoco, Vigotsky (2009) destaca que a teoria de Piaget estabelece somente os conceitos espontâneos como capazes de refletir as mais profundas raízes e originalidade do pensamento infantil, atribuindo os conceitos científicos apenas à influência

e às particularidades do pensamento adulto. Contrariamente a esse ponto de vista, Vigotsky (2009) sustenta que em seu entendimento, os conceitos não espontâneos, ou seja, os conceitos científicos revelam todas as peculiaridades qualitativas básicas do próprio pensamento infantil em determinado estágio de desenvolvimento.

Em síntese, suas conclusões chegaram a apontar que

Os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento. Daí a inevitabilidade implacável de que o desenvolvimento dos conceitos científicos deva revelar em toda a plenitude as peculiaridades dessa natureza ativa do pensamento infantil (VIGOTSKY, 2009, p. 260).

O segundo equívoco de Piaget, segundo Vigotsky (2009) é uma consequência do primeiro, uma vez que ao considerar as premissas de que os conceitos não espontâneos não refletem as peculiaridades do pensamento infantil, manifestando-se apenas mediante o emprego dos conceitos espontâneos. Vigotsky (2009, p. 255) identifica que, diante desse referencial, não há o entendimento da existência de uma relação mútua entre ambas as vias de desenvolvimento conceitual. Há apenas uma delimitação dos conceitos espontâneos e não espontâneos, no entanto, “[...] sem perceber o que os une em um sistema único de conceitos que se forma no curso do desenvolvimento intelectual da criança”.

Contrariamente a essa forma de dividir e isolar o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos, Vigotsky (2009), acredita que ambos os processos estão intimamente interligados e que exercem influência um sobre o outro.

[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar. Por outro lado, cabe supor que o surgimento de conceitos de tipo superior, como o são os conceitos científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente constituídos, pelo simples fato de que não estão encapsulados na consciência da criança, não estão separados uns dos outros por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados mas estão em processo de uma interação constante, que deve redundar, inevitavelmente, em que as generalizações estruturalmente superiores e inerentes aos conceitos científicos não resultem em mudança das estruturas dos conceitos científicos. Lançamos essa hipótese com base no seguinte: independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem (VIGOTSKY, 2009, p. 261).

Como resultado desses dois equívocos, Vigotsky (2009) destaca a que ele considera como a terceira tese errônea de Piaget, a de que, por não atribuir os conceitos não espontâneos às peculiaridades do pensamento infantil, bem como não compreender ambas as vias de desenvolvimento como sendo um único sistema, o autor acredita que o surgimento dos conceitos científicos se dá por uma progressiva socialização da criança, em que há uma supressão do pensamento infantil pelo pensamento adulto. “De acordo com Piaget, o desenvolvimento dos conceitos infantis acontece mediante a ocorrência de conflitos entre o pensamento infantil e o dos adultos, o que deve modificar sistematicamente o pensamento da criança” (SCHROEDER, 2007, p. 305).

Na contraposição apresentada por Vigotsky (2009), há a consideração da influência do processo de aprendizagem e desenvolvimento na formação de conceitos científicos, uma vez que a elaboração conceitual não se origina nos conflitos entre duas formas diferentes de pensamento, mas em relações muito mais complexas e positivas.

Nessa perspectiva, a aprendizagem deve ser investigada como uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos infantis e como uma poderosa força orientadora ao longo desse processo. Configurando-se como um movimento decisivo em todo o destino do desenvolvimento intelectual de uma criança em idade escolar. De acordo com Vigotsky (2009, p. 262) essas premissas baseiam-se no fato de que “[...] os conceitos científicos de tipo superior não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança”.

O posicionamento contrário de Vigotsky (2009) a essa concepção piagetiana, tem fundamentos em sua base teórica referente à concepção de desenvolvimento humano. Enquanto, Piaget considera que o desenvolvimento do organismo é fator que precede e é fundamental para a aprendizagem, Vigotski, por outro lado, acredita que a aprendizagem pode ser um fator impulsionador do desenvolvimento.

A aprendizagem pode produzir mais no desenvolvimento que aquilo que contém em seus resultados imediatos. Aplicada a um ponto no campo do pensamento infantil, ela se modifica e refaz muitos outros pontos. No desenvolvimento ela pode surtir efeitos de longo alcance e não só aqueles de alcance imediato. Conseqüentemente, a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para a frente e suscitando nele novas formações. Isto tem uma importância e um valor infinitos (VIGOTSKY, 2009, p. 304).

Dessa forma, a aprendizagem não pode ser edificada sobre o desenvolvimento das funções inatas, nem tampouco determina completamente o desenvolvimento. Ambos os

processos para o autor se encontram interligados e são codependentes. Contudo, a aprendizagem pode se adiantar ao desenvolvimento e acelerá-lo.

O processo de aprendizagem, bem como a tomada de consciência por uma criança de um conceito científico ou de um sistema de conceitos, exige que haja o emprego de funções psicológicas superiores, como a memória lógica, a atenção arbitrária, abstração, comparação, discriminação e toda uma série de processos psicológicos complexos, que não surgem de maneira inata ou meramente em decorrência do desenvolvimento filogenético da espécie humana.

Ao estudar a gênese do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos na criança, Vigotsky (2009) pôde estabelecer as duas vias de desenvolvimento e, com o foco investigativo no campo da aprendizagem, conseguiu elucidar as suas diferenças e vinculações ao longo do processo de desenvolvimento psíquico das crianças em idade escolar.

Ao decorrer de suas pesquisas experimentais, Vigotsky (2009) pôde apurar resultados com base na aplicação dos conceitos espontâneos e científicos em diversas situações, obtendo resultados que apontam o desenvolvimento de ambos os conceitos por vias diferentes.

Com base nesse estudo, o autor destaca que os conceitos espontâneos são mais fortes do que os científicos, quando aplicados no campo da vida cotidiana. Isto é, o conceito científico é mais fraco em situações em que envolve a experiência da criança e sua vivência com dado objeto.

De outra forma, os conceitos espontâneos, em situações voltadas para o campo científico, apresentam uma condição contrária a anterior. Os conceitos espontâneos são mais fracos que os científicos, pelo fato de necessitar da operação mental dentro de um sistema de conceitos de diferentes graus de generalização.

Isso acontece, pelo fato da via do desenvolvimento desses conceitos se darem por caminhos opostos. A aprendizagem do conceito científico na criança acontece com base no próprio conceito, nas suas propriedades abstratas e científicas, seguindo em direção a vivência e a experiência, num movimento de cima para baixo. Ao contrário, o conceito espontâneo parte da vivência e do cotidiano da criança, de suas propriedades empíricas em direção a abstração e a generalização, num movimento oposto de baixo para cima.

Embora as duas vias de desenvolvimento encontrem-se em direções opostas, mediante os seus diferentes graus de generalização, ambas não se encontram isoladas e intransponíveis como sugerem as teses de Piaget, mas conectadas e estreitamente interligadas, uma vez que o conceito científico só poderá ser apropriado pela criança, caso o conceito espontâneo tenha atingido um determinado patamar em seu desenvolvimento.

O conceito espontâneo, que passou de baixo para cima por uma longa história em seu desenvolvimento, abriu caminho para que o conceito científico continuasse a crescer de cima para baixo, uma vez que criou uma série de estruturas indispensáveis ao surgimento de propriedades inferiores e elementares do conceito. De igual maneira, o conceito científico, que percorreu certo trecho do seu caminho de cima para baixo, abriu caminho para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, preparando de antemão uma série de formações estruturais indispensáveis à apreensão das propriedades superiores do conceito. Os conceitos científicos crescem de cima para baixo através dos espontâneos. Estes abrem caminho para cima através dos científicos. [...] o conceito espontâneo deve atingir certo nível de seu desenvolvimento espontâneo para que seja possível descobrir a supremacia do conceito científico sobre ele; [...] Mas os conceitos espontâneos percorrem rapidamente o trecho superior do seu caminho aberto pelos conceitos científicos, transformando-se em conformidade com as estruturas preparadas pelos conceitos científicos (VIGOTSKY, 2009, p. 349-350).

Há uma reciprocidade entre o desenvolvimento de ambos os conceitos, independentemente dos caminhos opostos. Ao passo que o conceito científico é aprendido na escola, ao mesmo tempo, potencializa o desenvolvimento dos conceitos espontâneos no cotidiano. Dessa forma, o caminho oposto da via do desenvolvimento, também caracteriza a própria relação existente entre ambos os conceitos.

Ao considerarmos que os conceitos espontâneos têm seu papel importante na apropriação dos conceitos científicos, por que Vigotski associa a aprendizagem dos conceitos científicos ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores? E por que a escola deve ser o espaço legítimo para assegurar essa aprendizagem?

A propriedade particular dos conceitos científicos, que o diferencia qualitativamente dos conceitos espontâneos, é a sua sistematização e generalização. Os conceitos científicos estão postos em um sistema, no qual estabelece relações de generalidade com outros conceitos, mais gerais ou particulares.

Vigotsky (2009), por exemplo, acredita que os primeiros conceitos adquiridos pelas crianças são aqueles mais genéricos, como a palavra flor, a qual ela utiliza para denominar rosa, orquídea, girassol e etc. Isto é, a palavra flor (mais geral) é apropriada antes que a palavra rosa (mais particular). Esse fenômeno também pode acontecer com a própria palavra rosa, que pode ser generalizada e utilizada para denominar às demais flores.

A tomada de consciência sobre o conceito e sua apropriação só acontece com a criança, a partir do momento em que ela passa a estabelecer uma relação de generalidade entre os conceitos. Isto quer dizer, quando ela compreende que a palavra flor é um termo mais genérico para se referir a todas as outras espécies de flores. Ela passa a colocar os conceitos em um sistema de hierarquia, estabelecendo relações entre o geral e o particular.

A essa hierarquização dos conceitos, Vigotsky (2009) explica que se podem colocar os conceitos dentro de um plano horizontal (rosa, girassol, orquídea) e vertical (rosa, flor, planta), de forma que o pensamento possa "movimentar" em ambos os sentidos, estabelecendo relações de generalidades, o que possibilita explicar ou compreender dado fenômeno da natureza de diferentes formas.

Luria (1994, p. 36) explica que a palavra traz consigo um sistema de relações semânticas capaz de permitir

[...] ao pensamento movimentar-se em muitos sentidos, que são determinados pela "amplitude" e a "profundidade" desse sistema de relações. Por isto a palavra que forma conceito pode ser considerada, com todo fundamento, o mais importante mecanismo que serve de base ao movimento do pensamento.

Deste modo, ao mencionar determinada palavra, o homem não apenas reproduz certo conceito direto, mas suscita praticamente todo um sistema de ligações que vão muito além dos limites de uma situação imediatamente perceptível e têm caráter de matriz complexa de significados, situados num sistema lógico.

Essa é a lei geral do desenvolvimento, na qual se pode encontrar a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção arbitrária, memória voluntária, pensamento lógico e etc.).

Há uma relação interdependente entre o desenvolvimento do pensamento e a aprendizagem conceitual. Quando há uma modificação da estrutura de generalidade, ou seja, a pessoa passa a operar com conceitos mais complexos e abstratos, também há uma mudança na estrutura do pensamento. Isso modifica a relação da pessoa com os fenômenos da natureza, na qual sua relação com eles passa a ser mediada pelos conceitos científicos. Isso significa que, diante de um determinado fenômeno, ela poderá compreendê-lo ou explicá-lo por diferentes conceitos concatenados dentro de um sistema hierárquico, em um movimento do pensamento que parte do abstrato para o concreto, do mais geral para o particular.

O vínculo existente entre os conceitos, dentro de um sistema hierárquico, é o fator mais determinante para distinguir os conceitos científicos em relação aos espontâneos e, por isso, tem na escola um espaço adequado para a apropriação pelas pessoas. Enquanto no cotidiano e na vivência empírica, a pessoa, por meio de sua ação, estabelece uma relação direta com a materialidade dos fenômenos, na escola, por intermédio dos conceitos científicos, ela estabelecerá uma relação de abstração e generalização entre os fenômenos.

Dessa forma, a aprendizagem de conceitos científicos deveria estar entre os principais objetivos da educação inclusiva, sobretudo para garantir e potencializar o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores, imprescindíveis para a inserção ativa desse público na sociedade.

Com base no que expomos acerca do desenvolvimento dos conceitos, podemos considerar que as políticas da educação inclusiva no Brasil, conforme abordamos no primeiro capítulo, não atende as necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência. Há uma grande ênfase no direito do acesso às escolas, sendo este um espaço de convívio e de acolhimento em detrimento de um espaço adequado para a aprendizagem e a potencialização do desenvolvimento.

Ao priorizar o convívio e o desenvolvimento de atitudes de tolerância e aceitação à diversidade, bem como a satisfação das necessidades básicas de cálculo e escritas, destinadas a formação da força de trabalho da maioria economicamente desfavorecida, o objetivo da educação encontra-se, por um lado, atender às exigências do modelo produtivo de automação flexível e, por outro, proporcionar o apaziguamento social para aqueles que ficam alheios ao mundo do trabalho, que em muitos casos, são as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a escola perde de vistas o caráter educativo do conhecimento e da propagação dos conceitos científicos, para tornar-se um espaço que compartilha conhecimentos práticos e espontâneos, que apesar de terem a sua importância ao longo do processo de desenvolvimento das pessoas, não potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

3.3 A atividade humana e suas implicações para o desenvolvimento da pessoa com deficiência

Após o entendimento Vigotskiano acerca da formação dos conceitos e sua relação com o desenvolvimento psíquico, passamos agora para a nossa análise quanto à estrutura das relações sociais e a função da atividade humana no processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência visual.

Com base no referencial teórico que já abordamos anteriormente, toda e qualquer pessoa com deficiência tem as mesmas condições de desenvolvimento de seus pares sem deficiência. A diferença, em que devemos nos concentrar, é no modo como a deficiência poderá incidir sobre a relação da pessoa com o mundo e o meio social.

Essas premissas teóricas, acerca da deficiência, desenvolvidas por Vigotski estão estreitamente ligadas às bases epistemológicas fundamentais da Teoria Histórico-cultural para o desenvolvimento humano. Da mesma forma que Vigotski, destacamos a importante contribuição de Leontiev (2004), sobretudo em seus estudos acerca da Teoria da Atividade, na qual é considerada a formação humana como um produto da interação dos seres humanos com o meio social, na qual ocorre o processo de apropriação e subjetivação da cultura humana por intermédio dos instrumentos físicos e simbólicos.

Dessa forma, abordaremos essa perspectiva teórica com vistas a contrapor o nosso posicionamento teórico quanto a outros dois referenciais teóricos, os quais explicam o processo de desenvolvimento humano: 1) que o desenvolvimento ocorre naturalmente como resultado de uma determinação biológica, no qual a aprendizagem e o desenvolvimento respeitam determinados níveis e estágio hierárquicos de amadurecimento orgânico; 2) que o desenvolvimento é apenas um produto do meio em que se vive, no qual a personalidade e toda a conduta humana é formada por fatores externos sem considerar a herança biológica e características peculiares ao amadurecimento orgânico.

É possível encontrarmos inúmeras referências em estudos de Vigotski e Leontiev quanto à superação teórica dessas duas concepções de desenvolvimento, contudo, primeiramente iremos centrar nas pesquisas vigotskianas quanto ao desenvolvimento psíquico das crianças com cegueira, com vistas a elucidar o seu conceito e aprofundar o entendimento acerca do caráter social e cultural no processo de desenvolvimento.

Para Vygotski (1997), a concepção de cegueira, desde a antiguidade, tem passado por transformações, as quais podem ser divididas em três estágios distintos: o período místico, o período biológico ingênuo e o período científico.

O período místico inicia na era da antiguidade, passa por toda a idade média e persiste até boa parte da Idade Moderna, momento esse que, contraditoriamente, atribuiu à cegueira um entendimento de ser uma “desgraça” divina, ao mesmo tempo em que se atribuía a pessoa com cegueira um dom espiritual e filosófico, que lhe dava capacidade de enxergar o mundo com uma visão superior, capaz de “ver” além daqueles que percebiam o mundo sensível pela ótica visual (VYGOTSKI, 1997).

Essa perspectiva sobre o entendimento de cegueira e de deficiência centra-se em uma visão metafísica, a qual tem na essência humana o ser que esteja mais próximo da imagem e semelhança de Deus. Dessa forma, a concepção de educação e de desenvolvimento das pessoas com cegueira se sustenta em bases contemplativas e no desenvolvimento de funções inatas.

O período biológico ingênuo, recorrente do Iluminismo no século XVIII, teve o seu surgimento em meio a um grande avanço e desenvolvimento da ciência. As transformações sociais e econômicas, impulsionadas por uma burguesia em ascensão, possibilitaram novas descobertas e avanços científicos, os quais colocam o homem no centro do mundo, como dono do tempo e de uma razão natural, rompendo com as concepções heliocêntricas, divinas e místicas acerca dos fenômenos da natureza.

Caiado (2006, p. 24), parafraseando as análises de Suchodolski (2000), faz a seguinte síntese desse período histórico:

Assim, o pensamento filosófico recupera as tradições laicas e racionalistas do mundo antigo e considera o homem ser pensante cuja natureza é racional. Duas fortes correntes filosóficas marcam o racionalismo desse período: o inatismo e o empirismo. O inatismo, ou racionalismo idealista, afirma que o conhecimento verdadeiro se dá no ato reflexivo, e que o homem traz, na razão, princípios e idéias inatas. O empirismo, ou racionalismo empirista, afirma que o único conhecimento possível e válido é aquele que se tem por intermédio de idéias formadas com base nas impressões sensíveis.

Essas duas vertentes filosóficas tiveram um papel extremamente importante na ruptura da ciência com relação ao misticismo, uma vez que estabeleceram a racionalidade humana, que de um lado apresentava uma visão idealista da razão e, por outro, uma concepção empírica.

René Descartes (1596-1650), representante do racionalismo idealista, acreditava que o nosso espírito possui três tipos de ideias: a) ideias adventícias, as quais se originam a partir das sensações, percepções e lembranças, tais como as advindas da nossa experiência com o mundo sensível; b) ideias fictícias, que são aquelas oriundas da nossa imaginação, fantasia e criação, que compõe a nossa memória, como as fadas, os duendes, cavalo alado e etc.; c) ideias inatas, por sua vez, são inteiramente racionais, não empíricas, e somente existem, pelo fato de já nascermos com elas.

Por exemplo, a idéia do infinito (pois não temos qualquer experiência do infinito), as idéias matemáticas (a matemática pode trabalhar com a idéia de uma figura de mil lados, o quiliógono, e, no entanto, jamais tivemos e jamais teremos a percepção de uma figura de mil lados). Essas idéias, diz Descartes, são “a assinatura do Criador” no espírito das criaturas racionais, e a razão é a luz natural inata que nos permite conhecer a verdade. Como as idéias inatas são colocadas em nosso espírito por Deus, serão sempre verdadeiras, isto é, sempre corresponderão integralmente às coisas a que se referem, e, graças a elas, podemos julgar quando uma idéia adventícia é verdadeira ou falsa e saber que as idéias fictícias são sempre falsas (não correspondem a nada fora de nós) (CHAUÍ, 2000, p. 87).

Na contraposição dessa perspectiva filosófica, o racionalismo empírico defende que as ideias, a razão e a verdade, necessariamente, são adquiridas pela percepção e pela experiência.

Acredita-se que, previamente à experiência, a nossa razão é como uma folha em branco, em que nada foi escrito, como se fosse uma tábula rasa, onde nada foi gravado.

Para Chauí (2000), o empirismo é representado, sobretudo, por filósofos ingleses como: Francis Bacon (1561-1626), John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753), os quais acreditam que nossos conhecimentos são iniciados com a experiência dos sentidos, que, por meio da percepção e da sensação, é possível o ser humano associar as experiências como se fossem ideias e, por esse caminho, poderemos alcançar a verdade e o conhecimento sobre o mundo.

Dessa forma, a ciência começou a dar os primeiros passos na direção da educação das pessoas com deficiência uma vez que, ao considerar os sentidos como fonte principal para o desenvolvimento humano, passou a considerar as pessoas com deficiência como capazes de aprender e de se desenvolver, bastasse substituir ou compensar um sentido por outro.

De acordo com Caiado (2006, p. 24-5),

Na educação especial, um estudioso português, Jacob Pereira (1715-1780), cria uma metodologia para ensinar linguagem a surdos. Jean Marc Itard (1774-1838), médico francês, desenvolve um trabalho pioneiro com o menino selvagem de Aveyron, o Victor, que apresentava sério atraso de desenvolvimento, atribuído por Itard ao longo período em que viveu sozinho na floresta, sem experiências de exercício intelectual. Valentin Haüy (1745-1822), pedagogo francês, organizou a instrução do deficiente visual em instituições especiais na França e na Rússia; na instituição francesa, Louis Braille (1809-1852) foi aluno e depois professor. Ponto comum entre esses três educadores, além de acreditarem na capacidade de aprendizado da pessoa deficiente, é que acreditam também que essa aprendizagem se dá com o auxílio e a estimulação dos sentidos remanescentes. Assim, Jacob Pereira vai ensinar os surdos com base na sensação tátil-visual; seu discípulo, o abade Deschamps, registra um curso intitulado "Como substituir o ouvido pela visão". Itard desenvolve um intenso programa de estimulação sensorial para compensar a insensibilidade demonstrada por Victor (PESSOTTI, 1984). Valentin Haüy inventou as letras em relevo para instrução dos cegos, a partir do que Louis Braille desenvolveu seus caracteres. Assim, a educação pelos sentidos marcou os primeiros relatos da educação especial.

Esse período é caracterizado como biológico ingênuo, de acordo com Vygotski (1997), pelo fato dos principais estudiosos da educação das pessoas com deficiência acreditarem que a própria reorganização do organismo seja suficiente na promoção do desenvolvimento. Nessa perspectiva, o importante é que os fenômenos do mundo sensível sejam de alguma forma, perceptível pelas vias sensoriais remanescentes.

Desse modo, é colocado em evidência a possibilidade de substituição dos órgãos sensoriais comprometidos, por outros remanescentes, de tal forma que o próprio organismo pudesse **compensar** a deficiência e fornecer as pessoas condições para enfrentar a vida e as restrições e limitações impostas.

Em um nível teórico, esta nova compreensão foi expressa na doutrina da "vicariança" (substituição) de órgãos sensoriais. De acordo com esta visão, a falha de uma das funções de percepção, carência de um órgão, é compensado por um aumento no funcionamento e desenvolvimento de outros órgãos. Somente como neste caso de ausência ou doença de um dos órgãos formados - por exemplo, o pulmão ou o fígado - o outro órgão saudável desenvolve-se de modo compensatório; o funcionamento final é aumentado e assume o controle da doença, assumindo parte de sua função. De modo similar, um prejuízo visual causa um desenvolvimento aguçado no sentido da audição. As lendas têm sido criadas em torno das capacidades visuais superiores no deficiente. Estas lendas falam sobre uma natureza benevolente, que com uma mão tira e com a outra dá tudo o que foi tomado, e que cuida de suas criações. Acreditava-se que graças a este fato, cada cego se torna um músico, uma pessoa que é presenteada com um aumento excepcional no sentido da audição. Um sexto sentido, inimaginável no vidente, foi descoberto no cego (VYGOTSKI, 1997, p. 101 tradução nossa).

Decorrente desses inúmeros avanços no campo da ciência e da filosofia, novas teorias e estudos foram desenvolvidos com relação à educação das pessoas com deficiência. Nesse campo científico, Vygotski (1997) chama atenção para uma nova concepção de deficiência, a qual tem como base a educação sistematizada como um fator favorecedor do desenvolvimento psíquico.

Nessa perspectiva teórica, o desenvolvimento das pessoas com deficiência está relacionado às possibilidades de aprendizagem, por meio da educação escolar, que estão diretamente ligadas às relações sociais que o sujeito estabelece. Todo o conhecimento acumulado ao longo da história, de maneira social e cultural foram produzidos e transmitidos por gerações em um processo educativo por intermédio das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Decorrente dessas novas perspectivas, que surgiram a partir da segunda metade do século XIX até o primeiro terço do século XX, Vygotski (1997), com base na filosofia marxista, define e caracteriza esse momento como o "período científico", que refuta a compensação sensorial e supervalorização dos sentidos remanescentes, com vistas a consolidar uma nova visão e concepção de deficiência.

Em contraposição às outras duas concepções de desenvolvimento para as pessoas com deficiência presentes no período mítico e biológico ingênuo, Leontiev (2004), semelhantemente à perspectiva vigotskiana, defende que o desenvolvimento não se dá espontaneamente por um inatismo e determinismo biológico, nem tampouco pela inteira determinação externa e do meio ambiente empírico. De acordo com suas investigações científicas, o homem se forma a partir de uma atividade, a qual tenha a capacidade de reproduzir a essência de uma interação entre as características biológicas do ser humano e as especificidades do meio social.

[...] as aptidões e funções especificamente humanas se formam no processo de apropriação pelo indivíduo do mundo dos objetos e fenômenos humanos e que o seu substrato material é constituído por sistemas de reflexos sensíveis formados pela vida (LEONTIEV, 2004, p. 273).

Nessa perspectiva, as aptidões e faculdades inerentes a formação dos seres humanos, a memória lógica, a atenção arbitrária, o pensamento abstrato e o raciocínio lógico, não se formam em decorrência de um determinismo biológico ou do reflexo imediato da interação do sujeito com o meio ambiente. Para contribuir com a consolidação de uma nova visão acerca da Psicologia e do desenvolvimento humano, Leontiev (2004) procurou investigar quais são as forças motoras para o desenvolvimento do psiquismo humano.

A partir dessa problemática, Leontiev (2004) leva em consideração as duas linhas gerais do desenvolvimento humano: a filogênese e a ontogênese. A filogênese, de acordo com o autor, é o processo histórico da herança genética do desenvolvimento da espécie humana, o qual analogamente pode ser referenciado como o “hominização”, o que corresponde às transformações físicas que ocorreram na constituição e formação do homo sapiens. A ontogênese, por outro lado, refere-se ao processo de desenvolvimento da história social da humanidade, também denominado como “humanização”, que corresponde ao progresso das civilizações, da linguagem, da cultura, da ciência, da tecnologia e etc.

O ponto central nas investigações de Leontiev (2004) é a elucidação com relação às forças motrizes que possibilitam a transformação do homo sapiens em ser humano, o ser hominizado em humanizado. Ele procurou averiguar como o desenvolvimento ontogenético possibilitou a formação do psiquismo humano, que qualitativamente, se diferencia das outras espécies de animais.

Desde o surgimento da espécie homo sapiens, as particularidades biológicas se mantiveram inalteradas, com pequenas variações, que não tiveram alcances no desenvolvimento social. Para Leontiev (2004, p. 181), as modificações que ocorrem no decurso do desenvolvimento biológico não podem determinar o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, que por sua vez, é promovido por outras forças que não estão relacionadas com as leis da hereditariedade biológica. “A hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade”.

Nesse sentido, emerge-se a questão: como se produziu e continua a se reproduzir a evolução da humanidade? Para esse questionamento, Leontiev (2004) parte do princípio de que a humanização do ser humano é produto do processo interdependente de objetivação e de apropriação da cultura material e intelectual.

Diferentemente de outros animais que agem movidos por leis biológicas transmitidas hereditariamente e por adaptação ao meio para sobreviverem, o homem, em determinado momento de sua evolução biológica, passa a não apenas adaptar-se à natureza, mas intervir nela com vistas a garantir sua sobrevivência, ou seja, o homem passa a produzir instrumentos que facilitam a sua ação sobre a natureza (SFORNI; OLIVEIRA JUNIOR, 2018, p. 175).

Ao longo de toda a história, a atividade do ser humano, voltada para a produção e reprodução de sua subsistência, é o fator que determina a interação entre si e com a natureza.

Qualitativamente diferente dos animais, os quais têm em suas ações a determinação por leis biológicas e hereditárias, bem como uma adaptação passiva ao meio para a sua sobrevivência; o homem, por outro lado, ao alcançar determinada etapa de sua evolução biológica, não se adapta passivamente à natureza, mas de maneira ativa, passa a intervir nela com o intuito de produzir instrumentos e utensílios capazes de favorecer a sua subsistência. Ao construir tais aparatos tecnológicos, a humanidade passa a ganhar o recurso material (cultura material), como também o conhecimento e a sua representação simbólica subjacente à matéria, seja em seu processo construtivo ou em sua função social (cultura intelectual).

Como exemplo desse processo, podemos elencar a criação de um utensílio como a faca, que ao extrair a matéria da natureza, o homem transforma em uma lâmina cortante, capaz de ser empunhado, cuja função social passou por inúmeras significações, seja na utilização de uma arma, ferramenta ou talher. A criação desse tipo de utensílio proporcionou a humanidade o conhecimento do processo de sua criação, bem como o conhecimento empregado na forma de utilização.

Para Leontiev (2004), a humanidade produziu a cultura material, que se refere às propriedades físicas do utensílio, as quais se sofisticam ao passar dos anos e, por conseguinte, produziu a cultura intelectual, a qual compõe os processos e técnicas de produção e utilização do utensílio.

O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades.

O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (LEONTIEV, 2004, p. 287).

Nessas premissas teóricas estão contidas as bases científicas que distinguem o desenvolvimento ontogenético humano dos animais, uma vez que o processo de humanização do homem acontece mediante a sua capacidade de fixar e cristalizar as atividades e o conhecimento em objetos físicos (cultura material) e na linguagem (cultura intelectual),

possibilitando a apropriação de todo o patrimônio cultural pelas gerações futuras. Isto é, o fator que garante o desenvolvimento da humanidade a patamares inimagináveis para os animais, é o processo de objetivação e apropriação da cultura humana.

Para Leontiev (2004), a objetivação é o processo que compreende toda atividade prática e intelectual do homem fixada e fossilizada nos instrumentos físicos e simbólicos, preservando e acumulando todo o conhecimento produzido pela humanidade ao longo de sua história.

No decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; também a complexidade da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético etc. (LEONTIEV, 2004, p. 283-4).

Como exemplo de um processo de objetivação, podemos elencar o objeto (instrumento físico) e a palavra (instrumento simbólico) "martelo", que para uma criança que ainda não o conhece, não representa para ela nenhum sentido ou significado. Tanto o objeto, quanto a linguagem (palavra) em suas propriedades físicas e simbólicas, não apresenta sentido ou significado algum para quem não os conhece. Uma criança só tomará consciência do que seja um martelo quando observar ou representar um adulto em uma atividade de trabalho com as operações inerentes a essa ferramenta. Desse modo, o significado e a construção do sentido não se encontram no objeto e nem na linguagem ou símbolos, mas na atividade do homem que dá sentido a determinado objeto ou representação simbólica.

Nesse sentido, a atividade humana, que se encontra enraizada em dado objeto ou sistema de signos, decorre do processo de objetivação da cultura material e intelectual realizada pelo homem na produção e reprodução de suas necessidades de sobrevivência.

Para Duarte (2004, p. 49-50),

Por meio desse processo de objetivação, atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer "corporificadas" no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social. Um objeto cultural, seja ele um objeto material, como por exemplo um utensílio doméstico, seja ele um objeto não-material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada maneira (o fato de que o objeto cultural tenha, muitas vezes, mais de uma função não altera a regra de que sua existência está necessariamente ligada à prática social). O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade.

Com relação ao processo de apropriação, indissociável da objetivação, se constitui para Leontiev (2004), na capacidade do homem de tomar para si as atividades e operações cristalizadas nos instrumentos físicos e simbólicos. Em decorrência desse processo, o ser humano consegue superar a sua própria condição biológica e alcançar os patamares mais elevados no desenvolvimento psíquico. Ao passo que o sujeito se apropria da cultura e do patrimônio da humanidade, ele passa também a incorporar as aptidões e os traços mais essenciais do gênero humano.

Dessa forma, a produção cultural e social da humanidade, fixada nos instrumentos físicos e na linguagem (objetivação), são as especificidades humanas indispensáveis para a apropriação pelas gerações futuras, uma vez que é esse patrimônio histórico e social ao qual possibilita o desenvolvimento da humanidade.

A dinâmica apropriação-objetivação ocorre sempre em condições que são históricas, e, dessa forma, para que os indivíduos se objetivem como seres humanos, é preciso que se insiram na história. Esta inserção dá-se pela apropriação das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas, e por este processo o homem constrói sua genericidade de tal forma que a vida individual e a vida genérica encontram-se sempre imbricadas uma na outra. O gênero humano expressa-se, portanto, como resultado da história social posta sob a forma de objetivações genéricas (MARTINS, 2012, p. 49).

Com base nessa perspectiva de desenvolvimento humano, é possível ampliar a compreensão acerca do estudo vigotskiano da defectologia e o desenvolvimento psíquico, uma vez que o processo decorrente para uma pessoa com deficiência apropriar-se das faculdades e aptidões inerentes ao gênero humano e, por conseguinte, atingir os patamares mais elevados de desenvolvimento, envolve a sua inserção, por meio da atividade social, na história humana

Podemos dizer que o desenvolvimento da pessoa com deficiência segue as linhas gerais de desenvolvimento daquelas sem deficiência, com a apropriação pela criança do já objetivado entre os homens e a ela disponibilizado, na direção de “fora para dentro”, mas com o estabelecimento de uma relação dialética de apropriação e objetivação. É por esse processo que se constitui o psiquismo humano, a consciência (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 327).

O processo de objetivação do gênero humano é a chave principal que possibilita a abertura das portas que dão acesso ao desenvolvimento das pessoas com deficiência. No entanto, é importante destacarmos que não é qualquer tipo de relação ou interação social que garante esse tipo diferenciado de desenvolvimento.

Longe de afirmar que a ontogênese repete a filogênese, a filosofia marxista evidencia a historicidade do processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, processo que, para se efetivar, demanda a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano. Porém, para que essa inserção ocorra, não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas. Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. No ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza (MARTINS, 2011, p. 15).

O conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, como já explicitamos não se encontra nos instrumentos físicos e simbólicos, mas na atividade que os dá significado e sentido. A apropriação desse conhecimento, por sua vez, ocorre mediante a relação social, em que uma pessoa de maneira ativa, cria e recria a atividade fundante em seus traços mais essenciais.

Esse processo, considerado por Leontiev (2004), como educação, ocorre qualitativamente de acordo com as atividades realizadas, as quais dependem diretamente do lugar ocupado pela pessoa na estrutura das relações sociais. Esse lugar ocupado, ao longo do processo de desenvolvimento, se modifica e possibilita atividades cada vez mais complexas e abstratas.

Uma pessoa com deficiência, quando não ocupa o espaço adequado para o seu estágio de desenvolvimento, pode ocasionar complicações e dificuldades para atingir os níveis mais elevados do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Para Leontiev (2001, p. 63)

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida - em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

O lugar ocupado pela criança ou pessoa com deficiência não determina o desenvolvimento psíquico, mas caracteriza o estágio em que se encontra no decurso do processo de desenvolvimento. Na medida em que uma criança cresce e passa de um estágio para outro (idade pré-escolar para a idade escolar), suas relações sociais se ampliam e se tornam cada vez mais complexas, modificando o lugar ocupado e, conseqüentemente, forçando uma reorganização psicológica.

Leontiev (2004) sustenta que o fator determinante para caracterizar o estágio no desenvolvimento psíquico, bem como o lugar ocupado pela pessoa na estrutura das relações sociais, é a atividade dominante, a qual exerce o papel fundamental nas forças motoras para o desenvolvimento. Em cada estágio do desenvolvimento, o autor acredita que determinado conjunto de atividades desempenha um papel mais importante e outras menos.

A atividade dominante, de acordo com Leontiev (2004) não pode ser reduzida a parâmetros quantitativos, referindo-se às atividades as quais ocupam a maior parte do tempo de uma pessoa. Para ser considerada uma atividade como dominante, é necessário levar em conta três características: 1) Se caracteriza por ser a atividade com a qual é possível, em seu interior, surgir outros tipos de atividades diferenciadas, como o ensino e a instrução, que indiretamente estão presentes na atividade dominante da idade pré-escolar, que é o jogo e a brincadeira; 2) a atividade dominante é aquela capaz de promover a reorganização de processos psicológicos particulares, como a imaginação, a abstração e generalizações, que se formam, não somente pela atividade dominante, mas indiretamente por atividades geneticamente ligadas a ela, por exemplo, a abstração de cores surge na idade pré-escolar por meio da atividade de pintura e aplicação das cores, porém tais atividades mantêm relações lúdicas com o objeto de estudo; 3) a atividade dominante é aquela capaz de impulsionar mudanças psicológicas na personalidade da criança, que mediante o jogo e a brincadeira, ela passa a se aproximar e incorporar funções sociais e normas de comportamentos, as quais são fundamentais para a constituição de sua personalidade. “A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2004, p. 312).

O fator que impulsiona a modificação do lugar ocupado pela criança, bem como a atividade dominante para o seu desenvolvimento, são as condições da vida social que, de acordo com Leontiev (2004) marcam as crises mais importantes na vida das pessoas: a crise dos três anos de idade (marcada pela inserção da criança na educação infantil); a crise dos sete anos (caracterizada pelo início da vida escolar); e a crise da adolescência (marcada pela introdução na vida social adulta e nas primeiras relações de trabalho).

Nos primeiros anos de vida, a criança realiza atividades que a ajudam a conhecer e explorar o mundo que a circunda, identificando fenômenos e objetos existentes. Na idade escolar, a criança realiza atividades voltadas para o estudo e o emprego arbitrário do pensamento, tomando uma nova postura com relação à escola e as tarefas de estudo. Na adolescência, como preparação para a vida adulta, ela passa a empregar um pensamento cada

vez mais teórico e se envolver em atividades de trabalho cada vez mais complexas, preocupando-se com vida social e política as quais não lhe interessavam no estágio anterior.

A cada mudança nessa estrutura da relação social, de acordo com Leontiev (2004), a pessoa enfrenta uma crise que envolve de um lado a sociedade que exige dela uma nova postura diante das relações sociais e, de outro, a sua estrutura orgânica em amadurecimento. A crise ocorre, por sua vez, quando a pessoa já se encontra em idade escolar, por exemplo, mas ainda não rompeu definitivamente com as características, atividades e o espaço ocupado pertencentes ao estágio pré-escolar.

Essa complicação no decurso do desenvolvimento das pessoas com deficiência pode ocorrer por fatores ligados às políticas públicas, às incipientes condições de inclusão e aprendizagem, falta de recursos de Tecnologia Assistiva e carência de formação adequada para professores e profissionais, que por não garantirem as condições necessárias para a plena participação dos alunos nas atividades e tarefas de estudo, marginalizam e limitam o processo de aprendizagem à mera socialização e acolhimento social, com o objetivo de proporcionar a convivência, respeito e tolerância à diversidade.

Em estudos realizados nos primeiros anos do Ensino Fundamental (OLIVEIRA JUNIOR; SFORNI, 2018) e (OLIVEIRA JUNIOR, 2014), bem como o estudo de Kassar (2011), mencionados no primeiro capítulo, apresentam resultados de pesquisa de campo que mostraram crianças com deficiência visual, matriculadas em classes comuns da rede regular de ensino, mas devido à falta de recursos e condições melhores para o atendimento de suas necessidades, ficavam alheias às atividades e ao conteúdo do currículo escolar. Em síntese, priorizava-se a socialização como o principal lugar ocupado pelos alunos com deficiência, limitando a sua participação como ouvinte e uma participação reduzida nas atividades de estudo.

No entanto, a atividade de estudo nesse período da vida escolar é a atividade dominante, que de acordo com Leontiev (2004, p. 312) é compreendida como "[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento".

O lugar ocupado na estrutura das relações sociais pela pessoa com deficiência é determinado pela atividade dominante, que ao se modificar, transforma toda a estrutura do desenvolvimento da criança e o seu espaço social. Dessa forma, uma escola que não oferece condições que viabilizem a plena participação das pessoas com deficiência nas atividades e tarefas escolares, se torna em um espaço dificultoso para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Combater os preconceitos e a discriminação às diferenças, promovendo uma mudança na atitude da população e da comunidade escolar é um fator importante para o processo de inclusão, porém não é suficiente para garantir o desenvolvimento das pessoas com deficiência a patamares mais elevados. É necessário, por sua vez, garantir a mesmas condições de participação e acesso ao conteúdo escolar para todos. A deficiência, enquanto fator biológico, não pode diminuir a capacidade de subjetivação do gênero humano às pessoas com deficiência.

As causas da exclusão e subtração da pessoa com deficiência deve ser identificada na sociedade e nas estruturas sociais, que por estarem organizadas segundo um “padrão” de normalidade para a visão, audição e condições físicas, limitam a participação e a acessibilidade. A depender do modo como os espaços e as atividades são organizadas, evidenciam a deficiência e a insuficiência orgânica como um desvio no desenvolvimento, como um fator de empecilho na participação social. Por essa razão, os espaços físicos e sociais destinados às pessoas com deficiência estão sempre restritos e limitados, quanto maior o comprometimento da deficiência, maior a complicação para a sua inserção social.

Vygotski (1997) defende que no processo de educação da pessoa com deficiência devem-se combater os fatores sociais que a impedem de ascender socialmente e ocupar posições e determinados status dentro da estrutura das relações sociais. É preciso remover as barreiras impostas pelos espaços físicos e sociais, possibilitando que, mesmo por vias diferenciadas, ela se desenvolva e supere as dificuldades e complicações ocasionadas pela limitação orgânica.

A esse processo de superação com relação à complicação no decurso do desenvolvimento, Vygotski (1997) chama a atenção para a importância do entendimento de compensação e supercompensação da deficiência. Diferentemente das concepções de deficiência mística e biológico ingênuo, a compensação vigotskiana não se pauta em uma compensação inata e divina, nem tampouco pela mera substituição de uma via sensorial por outra. A verdadeira compensação encontra-se na reorganização do organismo com vistas a superar e romper com as barreiras imposta pela sociedade e pela estrutura das relações sociais.

O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pelo defeito, é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo desse desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Por um lado, o defeito é o menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro; precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. [...] todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação (VYGOTSKI, 1997, p. 14 tradução nossa).

O processo de compensação, nessa perspectiva, ocorre no âmbito da própria deficiência, que de forma dialética põem em movimento a menos valia oriunda da insuficiência orgânica, e

uma reação positiva do próprio organismo, que em decorrência da vida e do percurso do desenvolvimento da personalidade da pessoa com deficiência, promove uma reestruturação capaz de forçar uma superação das limitações e das barreiras colocadas pela sociedade.

Para Vygotski (1997) a compensação e o fator positivo relacionado a menos valia da deficiência, são imprescindíveis para a educação da pessoa com deficiência visual, visto que o professor e demais profissionais da educação devem reconhecer as peculiaridades do desenvolvimento desses sujeitos, contribuindo por meio da mediação, as condições necessárias para o desenvolvimento e a aprendizagem do conteúdo e o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Por meio das mediações, que produzem e reproduzem os traços essenciais do gênero humano, a pessoa com deficiência visual consegue reestruturar o seu organismo de tal forma que a deficiência, como uma debilidade orgânica, não possa afetar o seu desenvolvimento psíquico e social.

Consideramos que o comprometimento do desenvolvimento não se dá pela deficiência em si, mas pela ausência de mediações que permitam compensar a função ou o órgão afetado. Essa compensação [...] não se dá natural e espontaneamente, mas decorre do estabelecimento de estratégias culturais. (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 327).

Nesse sentido, os pressupostos teóricos ligados à Teoria Histórico-cultural, têm contribuído para o entendimento de que a “deficiência” não se encontra no organismo da pessoa, mas no modo como a sociedade está organizada, de forma a dificultar ou impedir as mediações que asseguram às pessoas com deficiência visual, conquistar as aptidões e especificidades do gênero humano.

Lutar pela inclusão e a garantia do desenvolvimento para as pessoas com deficiência visual, significa também criar “estratégias culturais” que permitam o acesso da pessoa com deficiência visual ao conhecimento científico, a reorganização de seu organismo e, conseqüentemente, a compensação social de sua limitação sensorial.

3.4 O emprego de Tecnologia Assistiva no processo de internalização dos conceitos científicos

O emprego de Tecnologia Assistiva na escola, como já foi mencionado ao longo deste trabalho, pode ser uma gama de recursos e serviços indispensáveis para a participação da pessoa com deficiência nas diferentes atividades de ensino propostas pelo professor e pela escola, nas quais, mediante o emprego desses recursos, possibilitam maior autonomia, funcionalidade e independência.

No entanto, com base nos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-cultural, esses recursos, por eles mesmos, não são capazes de assegurar a aprendizagem de conceitos científicos e o desenvolvimento das pessoas com deficiência visual. Para que se promova o desenvolvimento desses sujeitos e, conseqüentemente consigam uma compensação social da deficiência, é necessário que tomem para si as especificidades e aptidões do gênero humano, o que requer transformar o social em individual e o interpsicológico em intrapsicológico. Na concepção de Leontiev (2004), esse processo se dá por meio da atividade externa transformada em atividade interna.

Dessa forma, qual seria a função que podemos atribuir aos recursos de Tecnologia Assistiva ao longo desse processo de humanização?

Ao averiguarmos os tipos de recursos de TA desenvolvidos para atender às necessidades das pessoas com deficiência visual, como apresentado no capítulo 2, podemos perceber a tentativa de uma compensação biológica da deficiência, seja na promoção da ampliação da capacidade visual, por meio de lupas para pessoas com baixa visão, ou a utilização dos sentidos remanescentes, como sintetizadores de voz ou recursos hápticos, para pessoas com cegueira.

A utilização desse tipo de recurso para a vida diária e cotidiana das pessoas com deficiência é fundamental, sobretudo para lhes ajudar a perceber o mundo que os cercam, contribuindo na ampliação de sua capacidade autônoma e independente de se relacionar com o mundo objetivo.

Por meio desses recursos, a pessoa com cegueira tem a possibilidade de acessar espaços físicos, conteúdos e informações contidas em livros e ambientes virtuais, de forma a amenizar o impacto social ocasionado pela deficiência sensorial.

Como a sociedade se organiza e se relaciona de modo a atender às necessidades de um “padrão de normalidade visual”, as pessoas com baixa visão ou cegueira, em muitos casos, ficam excluídas ou à margem dessa organização social, seja na publicação de um livro somente impresso; ou no tamanho das letras em placas informativas em logradouros, espaços públicos e privados; ou no sistema público de transporte. Isto é, são muitas as barreiras que dificultam o curso da vida das pessoas com deficiência visual, inclusive no âmbito escolar, onde muitos

sistemas de ensino, metodologias de aprendizagem e recursos didáticos, os quais são inacessíveis.

Nessa perspectiva, os recursos de TA surgem como uma forma de minimizar essa desigualdade biológica e natural da pessoa com deficiência visual, a qual, mediante a utilização desses recursos, tem suas capacidades sensoriais ampliadas ou adequadas dentro do “padrão de normalidade” da nossa sociedade.

Para identificarmos o papel que os recursos de TA exercem no processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência visual, devemos compreender a relação que a percepção sensorial exerce sobre a aprendizagem de conceitos científicos.

Como já vimos em Vygotski (2009), a aprendizagem e a tomada de consciência acerca dos conceitos científicos exige o desenvolvimento de um pensamento superior, capaz de compreender generalizações que partem das propriedades abstratas ao concreto de dado fenômeno do mundo objetivo.

Por outro lado, a percepção do mundo, somente pelas vias sensoriais, leva o sujeito a um desenvolvimento espontâneo de conceitos, os quais têm como base as experiências e a vida cotidiana.

Para compreendermos o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência, é necessário levarmos em consideração a relação dialética existente entre ambas as vias de desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, bem como a força em que um exerce sobre o outro, ambos não se anulam, mas se complementam dentro de um todo.

Por essa razão, acreditar que os recursos de tecnologia, quando empregados na educação, são suficientes para o desenvolvimento de um pensamento abstrato, é puramente uma consideração ingênua, sobretudo quando compreendemos os recursos como uma forma de ampliação sensorial do mundo objetivo.

Os recursos de TA, em seu próprio propósito, visa a melhorar as condições da vida empírica e prática das pessoas com deficiência, uma vez que buscam uma melhor condição e funcionalidade no trabalho, nas atividades diárias e no processo educativo. Desse modo, é importante compreendermos a importância dessas atividades práticas para a formação do pensamento e desenvolvimento.

A atividade prática, de acordo com Davidov (1982), é a base de todo o conhecimento e do pensamento humano. Ao entrar em contato com os objetos naturais presentes na natureza, as pessoas os transformam com vistas a satisfazer as suas necessidades. Por meio desta atividade, reconhecida pelo autor como *trabalho*, é o que permite a superação da imediatez dos objetos postos.

Para Davidov (1982, p. 280-281),

A transformação do que dá a natureza é um ato de superação de sua imediatez. Por si mesmos os objetos naturais não adquiririam a forma que lhes dá conforme as necessidades do homem social. Além disso, as pessoas devem levar em consideração, de antemão, que as propriedades dos objetos que permitem produzir as metamorfoses correspondentes, tanto à finalidade formulada, como à natureza dos objetos mesmos. Em consequência, no processo de trabalho, o homem deve considerar não só as propriedades externas dos objetos, mas também as conexões internas que permitem mudar suas propriedades e fazê-los passar de um estado a outro. Não se podem pôr em evidência estas relações enquanto não se realize a transformação prática dos objetos nem sem ela, já que só neste processo ditas relações se põem em evidência.

No processo de transformação, por meio da atividade prática, o objeto é introduzido em um sistema com outros objetos e, em decorrência dessa interação, as pessoas colocam o objeto em uma determinada forma de movimento. Somente por essa interação, proporcionada pela atividade prática, são postas em evidência as conexões internas dos objetos.

A reprodução e criação dos objetos postos pela natureza, bem como a superação de sua imediatez e o estabelecimento de conexões internas no âmbito de um sistema foram determinantes para o desenvolvimento da consciência humana, que ao longo de sua história fixou e cristalizou conhecimentos, seja por meio de representações ideais ou nas propriedades físicas.

Por essa razão, dizer que a atividade prática é a base do pensamento humano, significa que o pensamento é o movimento de formas de atividades humanas, devidamente apropriadas pelo homem e historicamente constituídas em suas relações com a natureza e o meio social (DAVIDOV, 1982).

Nessa perspectiva, Davidov (1982), acredita que o pensamento, como uma das atividades espirituais do homem, está entrelaçado com a vida prática da sociedade, apresentando-se na forma de seu reflexo ideal, que se manifesta na formulação de imagens internas acerca dos objetos presentes no mundo objetivo.

A atividade do pensamento, com base no exposto pelo autor, é a representação idealizada da realidade objetiva que se manifesta nas formas subjetivas da atividade humana e social. Ao incorporar a forma de um dado fenômeno externo ao processo de trabalho, o homem reproduz esse fenômeno externo na forma de sua atividade subjetiva, refletindo-o idealmente por meio da expressão verbal.

As formas de um objeto material se revelam para o homem por meio de suas ações práticas e, somente depois por meio delas, se transformam em representação ideal.

Para Kopnin (1978), durante esse processo, intrínseco ao pensamento, o sujeito não modifica em termos práticos o objeto, mas somente o reflete com vistas a conhecer as suas leis. Dessa forma, a relação teórica do objeto com relação ao sujeito se manifesta na base da relação prática, que como resultado, surge o conhecimento deste objeto e não a sua modificação.

Assim, o pensamento não pode ser outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo. Ele não pode ultrapassar os limites da subjetividade no sentido de que pertence sempre ao sujeito, ao homem social e cria apenas a imagem e não a própria coisa objetiva, com todas as suas propriedades. Ao mesmo tempo, o pensamento é objetivo porquanto se desenvolve pela via da criação de uma imagem ideal que reflete o objeto com plenitude e precisão; por conteúdo, procura ser adequado à coisa objetiva, descobrir as propriedades do objeto tais como elas existem independentes do pensamento (KOPNIN, 1978, p. 127).

O ideal (pensamento) está relacionado com o material (objeto), mas não são a mesma coisa. O ideal é o reflexo do objeto e, por conseguinte, é o material trasladado para a cabeça do homem e lá transformado em imagem representativa.

Os fenômenos externos, presentes no mundo objetivo independentemente do pensamento, são descobertos pelo homem por intermédio de suas ações práticas e sociais (trabalho) e, posteriormente, são trasladados ao plano idealizado, formando uma representação interna. As representações internas de ações práticas do homem, que ocorre no âmbito da atividade objetiva e subjetiva, são os fatores que garantem fundamentalmente o desenvolvimento humano.

O primeiro contato do homem com o mundo objetivo se dá por intermédio de seus órgãos sensoriais, que proporcionam as sensações e percepções necessárias para o processo de atividade prática e laboral. Todo o conhecimento da humanidade provém inicialmente dos sentidos, visto que estes são a única fonte de contato dos seres humanos com o mundo exterior.

Nesse sentido [...] pode-se dizer que o sensorial antecede temporalmente não só ao racional, mas a todo conhecimento humano. Quando se resolve não a questão das fases de desenvolvimento do conhecimento, mas da sua fonte, não pode haver qualquer dúvida de que o reflexo sensorial da realidade antecede ao pensamento enquanto forma de conhecimento humano. Por isto a questão do caráter das nossas sensações é de importância essencial para a teoria do conhecimento em geral, pois se trata, segundo Lênin, "... da confiança do homem nos registros dos seus órgãos dos sentidos", da "questão da fonte do nosso conhecimento ..." 22. As sensações e percepções do homem constituem o fundamento de todos os nossos conhecimentos do mundo exterior. Não reconhecer o caráter objetivo do conteúdo das sensações implica em negar a possibilidade do conhecimento do mundo, em caminhar para o agnosticismo (KOPNIN, 1978, p. 151).

Toda atividade laboral humana traz consigo a mediação da cultura material e intelectual da humanidade, que exige da pessoa a reprodução dessa atividade em seus traços mais

essenciais e fundantes. Para isso, a sensibilidade e a percepção podem se tornar indispensáveis para formação de sentidos e significados acerca de dado objeto.

Os resultados da experiência sensorial do homem se manifestam por intermédio da atividade complexa do pensamento, que de acordo com Davidov (1982) e Kopnin (1978), apresentam em dois níveis distintos: *empírico* e *teórico*, os quais diferenciam-se “[...] um do outro pela maneira e pelo aspecto em que neles é dado o objeto, pelo modo como é conseguido o conteúdo básico do conhecimento, o que serve como forma lógica de expressão deste e, por último, pela sua importância prática e teórica (KOPNIN, 1978, p. 152).

O pensamento empírico, de acordo com Davidov (1982), expressa a imediatez dos objetos e, como resultado direto da experiência sensorial humana, apresenta a representação direta das propriedades materiais e físicas do objeto.

Assim, a formação das representações gerais, diretamente enlaçadas com a atividade prática, cria as condições indispensáveis para realizar a complexa atividade espiritual que habitualmente se chama pensamento. Para este são características a formação e utilização das palavras-denominações que permitem dar à experiência sensorial a forma de universalidade abstrata. Graças a essa forma se pode generalizar a experiência nos juízos, utilizá-la nos raciocínios. Tal universalidade, baseada no princípio da repetibilidade abstrata, constitui uma das particularidades do pensamento empírico. Este se constitui como forma transformada e expressada verbalmente da atividade dos órgãos dos sentidos, enlaçada com a vida real; é o derivado direto da atividade objetual-sensorial das pessoas. (DAVIDOV, 1982 p. 296-297 tradução nossa).

De modo geral, o pensamento empírico se realiza mediante a percepção da realidade objetiva, por meio do conhecimento imediato externo e pela apropriação de aspectos da existência presente do objeto. Porém, não podemos limitar o pensamento empírico a uma mera representação verbal perceptiva pelas vias sensoriais. Esse tipo de conhecimento exige um pensamento racional, com possibilidades cognoscitivas amplas no âmbito da discriminação, da designação das propriedades dos objetos.

Embora, o procedimento empregado pelas pessoas, detentoras de linguagem, para obter os dados sensoriais tenha sido referido por Davidov (1982) como parte do pensamento empírico, é importante termos em mente que o pensamento é um conhecimento racional e, por sua vez,

[...] na análise da atividade cognoscitiva do homem social não se pode, em geral, utilizar a categoria "conhecimento sensorial" como elo isolado e peculiar, predecessor do "conhecimento racional". O conhecimento da humanidade socializada tem, desde o começo mesmo, forma racional. Na atualidade muitos filósofos soviéticos sustentam este ponto de vista. Aqui é necessário sublinhar que o fundamento e a fonte de todos

os conhecimentos do homem sobre a realidade são as sensações e as percepções, os dados sensoriais. Mas os resultados da atividade dos órgãos dos sentidos do homem são expressos por este em forma verbal, a que acumula a experiência de outras pessoas (DAVIDOV, 1982, p. 298-299).

No pensamento empírico, para Kopnin (1978), o objeto é representado nas relações e manifestações internas, sensorialmente percebidas na realidade concreta, na qual a forma lógica é formada pelo juízo tomado isoladamente e capaz de constatar o sistema de fatos que descrevem os fenômenos. Desse modo, a aplicação prática desse nível de pensamento é restrita, a qual pode ser o ponto de partida para a elaboração de uma teoria. Entretanto, o pensamento empírico não pode ser confundido como um conhecimento sensorial, uma vez que, por meio dele “[...] obtém-se da experiência imediata o conteúdo fundamental do pensamento; são racionais antes de tudo a forma de conhecimento e os conceitos implícitos na linguagem, em que são expressos os resultados do conhecimento empírico (KOPNIN, 1978, p. 152).

No que concerne ao conhecimento teórico, o pensamento, por outro lado, se desenvolve por meio da formação de conceitos e ações mentais. Para Davidov (1982, p. 299-300, tradução nossa), o pensamento teórico

[...] constitui uma idealização do aspecto fundamental da atividade prática-objetiva, a saber, da reprodução nelas das formas gerais das coisas, de sua medida e de suas leis. Essa reprodução tem lugar na atividade laboral como em um singular experimento sensório-objetivo. Logo, esse experimento vai adquirindo cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo que o homem passe com o tempo a experimentos mentais, atribua mentalmente aos objetos uma ou outra interação e determinada forma de movimento (DAVIDOV, 1982, p. 299-300, tradução nossa).

O pensamento teórico é de um tipo particular, com capacidades mentais superiores, que apresenta características e especificidades que são desenvolvidas, exclusivamente na escola.

As particularidades do pensamento teórico, distinguem-se das do pensamento empírico, uma vez que já não opera mais somente com representações, mas com conceitos concatenados em um sistema científico.

De acordo com Davidov (1982, p. 300),

O conceito aparece aqui como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial.

Obter o conceito de um objeto, pressupõe conseguir reproduzir mentalmente o seu conteúdo, desvelando todos os movimentos do objeto, bem como suas relações universal, particular e singular. Isto é, revelar a sua essência e todas as suas conexões internas.

Com base no exposto até o momento, podemos considerar que, embora o conhecimento teórico tenha certo distanciamento da dependência da experiência sensorial humana, devemos reconhecer a importância dos sentidos na formação de ambos os níveis de pensamento, seja o empírico ou o teórico. Ao longo do processo de desenvolvimento do pensamento, há uma importante participação das vias sensoriais, sobretudo nas formas da atividade prática, uma vez que a fonte para todo o conhecimento produzido pela humanidade, encontra-se nas sensações e percepções dos seres humanos.

Dessa forma, os recursos de Tecnologia Assistiva, inseridos no âmbito das ações práticas humanas, ganham maior importância ao longo do processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência visual. No entanto, ainda temos que averiguar em que momentos desse processo as TA são cruciais e, por conseguinte, em quais momentos elas ficam em segundo plano.

Já podemos compreender que, quanto maior a necessidade de a pessoa com deficiência ter que lidar com objetos concretos, em nível de um pensamento empírico, mais necessidade das vias sensoriais e das TA ela terá. Contudo, ao passo que, o concreto e os objetos presentes ao seu redor, estiverem incorporados em sua atividade espiritual e ideal, regidas por ações mentais de um pensamento em nível teórico, a necessidade da percepção concreta da realidade diminui.

Para esclarecermos essa problemática teórica, buscaremos na produção de Galperin (2011), na qual ele explica a formação de ações mentais por etapa, no processo de apropriação de conceitos científicos. De acordo com suas análises, a formação do conceito se dá como imagem abstrata e generalizada dos fenômenos. A imagem reflete os elementos essenciais da experiência social, que está cristalizada nos conceitos científicos.

Em seu conteúdo, por trás de cada imagem (incluindo o conceito), se oculta uma ação mental generalizada, abreviada e automatizada. O esclarecimento dessa ação significa a elucidação do mecanismo psicológico da imagem e, em particular, da explicação psicológica do conceito (GALPERIN, 2011, p. 75, tradução nossa).

Todo conceito e imagem generalizada se derivam de um processo dinâmico, constituído de ações mentais que propiciam o desenvolvimento do pensamento teórico. "As ações mentais,

[...] se constituem na habilidade de realizar na mente as formas e conteúdos do objeto transformado em pensamento" (LONGAREZI, 2014 p. 164).

A ação mental, nos pressupostos da teoria de Galperin, se caracteriza como a última etapa do processo de internalização da atividade externa ou da assimilação do objeto do conhecimento. A essência de sua teoria

[...] consiste em, primeiro, encontrar a forma adequada da ação; segundo, encontrar a forma material de representação da ação e, terceiro, transformar essa ação externa em interna. Nessa transformação, que passa por esses três momentos, são produzidas mudanças na forma da ação, pois, segundo a teoria, o conteúdo permanece o mesmo. Quando se estrutura uma ação completamente nova, sua forma é primeiro material, em seguida, verbal e, por último, mental, possibilitando que as funções mentais superiores se desenvolvam. Dessa forma, prestam-se as ajudas necessárias ao aluno durante o processo de formação dos conceitos. O processo de aprendizagem, como processo de assimilação dos conteúdos, avança do geral para o concreto, por meio da atividade conjunta e por mecanismos de simbolização do conteúdo, usando a linguagem como meio de formulação linguística de relações e de conscientização do aluno (NÚÑEZ, 2009, p. 94-95).

O processo em que se dá a internalização da experiência social tipicamente humana é, também, a condição necessária para possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico e das funções psicológicas superiores, seja de uma pessoa com deficiência ou não.

3.4.1 A formação de conceitos científicos com base na formação de ações mentais por etapa

A formação de conceitos científicos ocorre, de acordo com Vygotski (2009), dentro do âmbito da escola, desde que se tenha um ensino promotor do desenvolvimento e capaz conduzir o pensamento dos alunos aos patamares mais elevados de abstração e generalização.

O processo de aprendizagem e formação de conceitos para alunos com deficiência visual tem sido uma situação de dificuldade, tanto para o professor quanto para o aluno. De um lado se tem as peculiaridades no decurso do desenvolvimento psíquico das pessoas com deficiência visual e, por outro, uma organização de ensino que não pressupõe a formação de conceitos científicos e o pensamento teórico (OLIVEIRA JUNIOR, 2014); (OLIVEIRA JUNIOR; SFORNI, 2018).

Para a orientação de um ensino capaz de promover o desenvolvimento é necessário levar em conta o processo descrito por Galperin, que inicia o ensino sob a base material do conceito, passando pela etapa verbal e, posteriormente, para a atividade mental.

Esse processo de internalização dos conceitos científicos, no que concerne aos processos psíquicos, ocorre da mesma maneira nas pessoas com ou sem deficiência, porém quando consideramos o meio social e as barreiras impostas às pessoas com deficiência visual, é necessário considerar determinadas peculiaridades nesse percurso, as quais deverão estar atreladas à promoção da compensação social da ausência ou limitação da visão.

De acordo com Vygotski (1997), a depender de como o meio social e os espaços físicos estão organizados, a insuficiência orgânica ocasionada pela deficiência pode se agravar e complicar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A apropriação da atividade externa, como substrato da genericidade humana, de acordo com Leontiev (2004) é o processo que define a formação do psiquismo humano e garante ao sujeito a aquisição das aptidões e especificidades humanas, as quais acreditamos fazer parte do processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência visual, se configurando no objetivo principal da compensação social e do mecanismo necessário para se atingir os patamares mais elevados do desenvolvimento.

Galperin, de acordo com Núñez (2009), explica que esse processo de internalização da atividade externa em atividade interna ocorre por meio das seguintes etapas: 1) Motivacional; 2) Base Orientadora da Ação (BOA); 3) Formação da ação no plano material ou materialização; 4) Formação da ação na linguagem externa - interna; 5) Formação da ação no plano mental.

Esse processo foi definido por Galperin como a Teoria de Formação das ações mentais por etapas, a qual é caracterizada como uma teoria do ensino. Para Talízina (1988, p. 137, tradução nossa), é o referencial que subsidia a formação ontogênica da atividade psíquica. É o processo de assimilação da experiência humana, "[...] que sempre se realiza com a ajuda, em uma ou em outra medida, de outras pessoas - ou seja, como ensino e educação [...].

Ao longo desse processo de internalização da experiência social humana, a autora ainda salienta que,

O processo de formação da atividade se analisa como o processo de transmissão da experiência social. Não obstante, a transmissão não se realiza somente mediante a comunicação da pessoa que ensina, como conservadora da experiência social, com o aluno, mas por meio da exteriorização da atividade requerida, sua modelação em forma externa, material (materializada) e a transformação paulatina em atividade interna, psíquica (TALÍZINA, 1988, p. 137, tradução nossa).

O ensino, com base nesses pressupostos, em conformidade com Talizina (2000), deve iniciar pela etapa "motivacional", que tem como objetivo preparar o aluno para a assimilação

de novos conhecimentos. Nesse momento, delineado pela autora como a etapa zero, o professor deve criar motivos nos estudantes para a realização da atividade de ensino (PINHEIRO, 2016).

A motivação é um elemento indispensável no processo de aprendizagem de qualquer criança em idade escolar e, no caso das pessoas com deficiência não é diferente. De acordo com Núñez (2009), uma das tarefas do professor é criar motivações nos alunos que direcionam o seu interesse para a aprendizagem, seja por meio de situações problemas ou o estabelecimento de relações práticas do dia a dia.

Talizina (2000) sustenta que, o desenvolvimento dos motivos de aprendizagem ocorre mediante duas vias: “[...] 1) por meio da assimilação do sentido social da aprendizagem; e 2) por meio da mesma atividade do aluno, a qual deve ser interessante para ele por uma ou outra razão” (TALÍZINA, 2000, p. 238, tradução nossa).

O sentido social da aprendizagem deve ser levado a consciência dos alunos como um objetivo básico para o professor. De acordo com Talizina (2000), primeiramente deve-se criar motivos que movam os alunos a desejarem ocupar um espaço social, buscando níveis mais altos de qualificação. Desse modo, ao longo desse processo, é importante levar à sua consciência, a relação existente entre o alto nível de qualificação com a assimilação dos conhecimentos e habilidades, fatores estes que impactam positivamente no desenvolvimento psíquico.

Por outro enfoque, Talizina (2000) chama a atenção para incrementação dos motivos que os alunos julgam importantes para eles. Embora, em muitos casos, esses motivos não coincidem diretamente com a aprendizagem do conteúdo escolar, são muito importantes para dar início ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que essa via de desenvolvimento de motivação escolar “[...] se relaciona com a organização imediata do processo de aprendizagem” (TALÍZINA, 2000, p. 238, tradução nossa)

A aprendizagem só ocorre mediante o interesse de aprender por parte do aluno. É necessário que o aluno esteja motivado para dar início ao processo da atividade de estudo. Há de ter uma relação inicial entre o interesse cognitivo do aluno e o objeto de estudo, mesmo que esse, a priori, não seja o motivo de aprender o conceito científico.

Na concepção de Nuñez (2009), as duas vias de desenvolvimento de motivos podem caracterizar a criação de motivos internos ou externos, de modo que cada um tem um tipo particular de relação entre o interesse do aluno e o conhecimento empregado na atividade de estudo.

Com relação à própria atividade de estudo, os motivos da atividade podem ser internos e externos. Os motivos externos são aqueles que não estão vinculados aos conhecimentos e tampouco à atividade de estudo; este último serve como meio para a

obtenção de outros fins. Na motivação interna, os motivos são propriamente de interesse cognoscitivo, de busca de conhecimentos. A psicologia tem demonstrado que a maior efetividade da assimilação acontece na atividade de estudo que é impulsionada por motivações internas. Por isso, uma das tarefas dos professores é criar nos alunos motivações internas para a atividade de aprendizagem (NUÑEZ, 2009, p. 99).

No que tange a criação de motivos nos alunos, os estudos de Talizina (2000) mostraram que os interesses cognoscitivos dos alunos mantem uma relação de dependência com a forma como o material de estudo é descoberto por eles. Primeiramente, o material de estudo é percebido pelo aluno como uma sequência de fenômenos particulares, desconexos e fragmentados. Quando não há um direcionamento para os meios devidos de descoberta, não resta outra opção para o aluno que não seja a memorização e a aprendizagem caótica. Desse modo, cabe ao professor direcionar os interesses deles para o estudo do conteúdo escolar por meio do descobrimento de sua essência, que se encontra sob a base de todos os fenômenos particulares, de tal forma que eles se apoiem nessa essência e sejam capazes de participar ativamente do processo de aprendizagem. Dessa forma, “a atividade escolar adquire um caráter criativo para eles, assim se produz o interesse por uma disciplina” (TALIZINA, 2000, p. 239, tradução nossa).

O papel que o motivo cognoscitivo desempenha no processo de internalização da atividade social humana é de fundamental importância para o desenvolvimento, não somente da pessoa em particular, mas da humanidade em toda a sua genericidade.

Leontiev (2004) explica que para a atividade se tornar um fator motriz no processo de desenvolvimento, é necessário que o objeto de estudo (conteúdo escolar) esteja vinculado diretamente com o objetivo e o motivo que move o aluno.

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo (LEONTIEV, 2004, p. 315).

A criação de motivos nos alunos que vão ao encontro do conteúdo escolar e movimentam os estudantes em direção a atividade de estudo é um fator primordial para o professor introduzir um novo conteúdo em sala de aula.

Para que o motivo que incita a atividade esteja diretamente relacionado com o aprender o conteúdo escolar, é necessário que a criança ocupe um lugar ativo na estrutura da atividade de estudo. De acordo com Leontiev (2004), o lugar ocupado pela criança caracteriza a atividade dominante que incide diretamente nas forças motoras do seu desenvolvimento.

Dessa forma, o aluno com deficiência que não esteja em condições de ocupar um espaço ativo no âmbito da estrutura da atividade, não poderá criar um motivo que coincida diretamente com o objeto de estudo.

Sem as condições necessárias para a aprendizagem, o aluno com deficiência pode ocupar um espaço, no que tange à sala de aula, limitado e, por sua vez, a motivação para o estudo não ocorre e todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento fica comprometido. Cabe, desse modo, ao professor e a instituição de ensino viabilizar os recursos e os atendimentos especializados que garantam a participação da pessoa com deficiência visual nas mesmas condições que as demais.

Nesse momento do processo de aprendizagem, a utilização dos recursos de Tecnologia Assistiva é imprescindível, uma vez que podem contribuir para colocar o aluno em uma condição mais ativa dentro da sala de aula e possibilitar seu maior interesse no conteúdo escolar.

Em consequência da ausência de recursos tecnológicos na sala de aula, como um notebook, uma máquina de datilografia Braille, lupas eletrônicas e materiais didáticos acessíveis, o aluno com deficiência visual pode ficar isolado de qualquer mediação ou atividade de ensino proposta pelo professor e, conseqüentemente, o seu interesse pelo conteúdo pode diminuir e a criação de motivos pode ser comprometida.

Na próxima etapa, o professor deve estabelecer a Base Orientadora da Ação, que corresponde ao "[...] sistema de condições, no qual realmente se apoia o sujeito durante a realização da ação" (TALÍZINA, 2000, p. 137, tradução nossa). Nessa etapa é necessário criar um modelo de ação a ser executada e dispor de todos os seus componentes, possibilitando ao aluno identificar os limites da atividade.

De acordo com Núñez (2009), a Base Orientadora da Ação é o momento de constituir o modelo da atividade, que reflita todas as partes estruturais e funcionais, como a orientação, execução e controle, permitindo ao sujeito construir o sistema de conhecimento, bem como estabelecer os modelos de ação a serem executadas no decurso da aprendizagem.

É nesse momento em que o professor, juntamente com o aluno faz a negociação do sentido e do significado dos conceitos científicos, traçando as condições para que a apropriação e internalização do conceito ocorram.

Essa etapa deve ser estabelecida num processo de elaboração do conhecimento de tal modo que os alunos possam construir, junto com o professor, num processo de elaboração conjunta, o modelo da atividade que realizarão (a habilidade em formação). O aluno deve dispor de todos os conhecimentos necessários sobre o objeto da ação, as condições que compreendem a atividade a ser realizada, os meios de controle, e deve conhecer, nessa etapa, os limites de aplicação de tal atividade (NÚÑEZ, 2009, p. 101).

A compreensão do processo de constituição da atividade e de seus modelos de ação permite ao aluno, sobretudo aquele com deficiência, estar em uma condição ativa no processo de aprendizagem dos conceitos científicos. A definição de como se dará a orientação, execução e o controle da atividade é fundamental para uma organização de ensino que seja capaz de incluir e promover o desenvolvimento nas pessoas com deficiência visual.

Na terceira etapa, que consiste na formação da ação no plano material ou materializada, o aluno age diretamente com o objeto (ação material) ou com sua forma representativa (materializada), de forma a explorar, por meio de sua percepção sensorial, as características físicas e externas do objeto (NÚÑEZ, 2009).

Nesse momento, o aluno ainda não tem condições de operar verbalmente ou mentalmente com o conceito a ser estudado. É necessário que ele se aproprie das propriedades essenciais de maneira objetiva. Isso ocorre mediante a manipulação do próprio objeto a ser estudado ou de sua representação, seja por imagens, maquetes ou esquemas lógicos que ajudam a compreensão do que é nuclear em dado objeto de estudo.

Acreditamos que nesse momento da aprendizagem, que exige dos órgãos sensoriais a percepção e a sensação imediata do objeto de estudo, o professor deve levar em consideração às especificidades e condições dos alunos definidos na etapa da Base Orientadora da Ação. No caso da deficiência visual, há a possibilidade de adaptar materiais e recursos para subsidiar sua aprendizagem, seja pelo apoio de profissionais especializados, seja por auxílio de recursos de Tecnologia Assistiva.

Cada conceito científico deve desenvolver um modo de ação diferente, a depender da necessidade apresentada pelo aluno. No caso da matemática, por exemplo, as figuras geométricas poderão ser confeccionadas em modelos tridimensionais, poderão ser impressas em alto-relevo. Na disciplina de Geografia, há a possibilidade de empregar mapas táteis ou maquetes representativas.

A compreensão da representação material ou materializada do objeto de estudo é uma etapa fundamental para a pessoa com deficiência visual, visto que pelo comprometimento da visão, o acesso às diversas formas de representação se torna inacessível. Esse momento no processo de aprendizagem, para qualquer aluno, de acordo com Núñez (2009) é primordial para a passagem do conceito, da via material para a via verbal, na qual o aluno não dependerá mais da forma material ou materializada para operar com o conceito.

Acreditamos que nesse momento da apropriação das propriedades materiais dos conceitos seja o ponto crucial para a utilização dos recursos de TA ao longo do processo de

ensino e aprendizagem, uma vez que a percepção sensorial é a via principal para que o aluno explore o objeto de estudo, seja em sua manipulação direta ou em sua forma materializada.

Pelo fato de o aluno ainda não conseguir operar mentalmente e abstratamente com o objeto de estudo, os recursos de TA podem fornecer alternativas para que o aluno com deficiência visual tenha acesso à representação material de dado conteúdo. Essa etapa da aprendizagem deve ser organizada pelo professor, de modo a levar em conta as especificidades e necessidades do estudante, uma vez que aqui se encontram as maiores barreiras no processo de formação de conceitos científicos para os alunos com deficiência sensorial.

Após o aluno se apropriar da forma material ou materializada do objeto, suas ações, paulatinamente, se transformam em ações no plano da linguagem externa e, em seguida, da linguagem interna.

Nessa etapa, os elementos da ação são representados de forma verbal (oral ou escrita). O aluno não tem acesso aos objetos reais nem a suas representações, e sim aos sistemas simbólicos que os representam. Os apoios externos, materializados para a realização da atividade, não são mais necessários. O aluno deve resolver a tarefa oralmente ou utilizando a linguagem escrita. Nesse processo, a ação se converte em uma ação teórica, baseada em palavras e conceitos verbais. Os alunos podem redefinir sua compreensão dos conceitos e procedimentos em diferentes domínios, articulando seus pensamentos enquanto resolvem um problema ou assumindo o papel de crítico ou de monitor na atividade em grupo (NÚÑEZ, 2009, p. 112).

A ação no plano verbal, cada vez mais se torna desprendida de apoio externo, iniciando sem a consideração de algumas operações típicas de etapas anteriores. A partir do momento, em que o aluno começa a operar com a linguagem interna, a ação passa a se transformar até atingir a lógica dos conceitos e a capacidade de generalização, possibilitando a passagem da ação no plano verbal para mental.

Na última etapa, que caracteriza as ações no plano mental, as operações com os conceitos tornam-se reflexivas, na forma de uma linguagem interna. Para Núñez (2009), essa ação inicia em uma forma verbal abreviada, em um processo de reflexão. A comunicação é substituída pela fala "para si", que não se configura em uma transmissão de pensamento, mas em um processo de análise do objeto.

Dessa forma, a linguagem se constitui não apenas como uma ferramenta de comunicação entre os sujeitos, mas em uma função mental capaz de proporcionar às pessoas novos meios para o pensamento.

A etapa da ação mental é o estágio final do processo de internalização dos objetos externos e, de certa forma, mantém relações com os objetos materiais, mas dessa vez, como um

reflexo ideal, como um pensamento abstrato. Com as ações mentais, o concreto é transladado para o plano mental e o pensamento se torna cada vez mais lógico e teórico.

Mediante a compreensão desse processo de internalização da atividade externa proposto por Galperin, com base na formação das ações mentais por etapa, é possível delinear ações de ensino que além de garantir a apropriação de conceitos científicos às pessoas sem deficiência, pode colaborar definitivamente para uma organização de ensino que contemple o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência visual, uma vez que as etapas de formação das ações mentais proporcionam um processo dialético de generalização do conceito que parte do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto, viabilizando a compreensão dos conceitos no plano material (sensorial), no plano verbal (linguagem) e, por último, no plano mental (pensamento).

A partir desse percurso é possível delinear alguns princípios gerais que poderão ser levados em consideração quanto à organização do ensino para alunos com deficiência visual, que de maneira ativa, participa de todas as etapas de assimilação dos conceitos científicos e, conseqüentemente, impulsiona o seu desenvolvimento psíquico a patamares mais elevados.

É importante caracterizarmos que o emprego de recursos de Tecnologia Assistiva permeia todas as etapas de aprendizagem dos conceitos científicos, porém, acreditamos que nas primeiras etapas, momento em que o aluno ainda não opera mentalmente e teoricamente com o objeto de estudo, a utilização de tais recursos se torna imprescindível para a garantia de que o aluno com deficiência se aproprie dos conceitos e utilize de ações mentais para interagir com o conteúdo presente no mundo objetivo.

3.5 Algumas Considerações

Encaminhamos a conclusão desse estudo teórica acerca do desenvolvimento psíquico das pessoas com deficiência na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, afirmando que, independentemente do comprometimento orgânico, todas possui plenas condições de alcançar os patamares mais elevados de desenvolvimento, desde que ocorra por vias diferenciadas e alternativas.

Embora, a produção de Leontiev, Davidov e Galperin não tenha tratado especificamente da deficiência e das suas diversas formas de desenvolvimento, podemos colocá-la como um complemento aos estudos de Vigotski sobre defectologia, visto que suas pesquisas com pessoas

com deficiência, têm o crédito de ter contribuído para a formulação dos principais conceitos fundamentais da Teoria Histórico-cultural.

Por meio da atividade realizada pela pessoa com deficiência, podemos observar qual é o lugar que ela ocupa na estrutura das relações sociais e, por essa perspectiva, podemos verificar o quanto a ela são dadas as condições para se apropriar das objetivações do gênero humano.

A superação das limitações impostas pela sociedade para a pessoa com deficiência pode acontecer mediante a esse processo de apropriação e objetivação que se dá por meio da atividade que o sujeito exerce sob o meio em que vive. A esse processo de superação, Vigotski o denominou de compensação, que é justamente quando uma pessoa com deficiência consegue se inserir na vida social e ser sujeito ativo na sociedade.

Portanto, tanto a compensação quanto o desenvolvimento psíquico das pessoas com deficiência têm como forças motoras a apropriação e objetivação das especificidades do gênero humano, que possibilita as pessoas com deficiência a inserção na história do desenvolvimento humano.

Dessa forma, para que um estudante com deficiência visual consiga essa compensação social, por meio da apropriação das faculdades e especificidades do gênero humano, é imprescindível que ele passe por um processo de escolarização que possibilite o desenvolvimento de seu pensamento teórico e, conseqüentemente, que a falta da visão não seja um empecilho ou um fator dificultoso em sua interação e inserção social.

É necessariamente ao longo desse processo que a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva se torna indispensáveis, haja visto que o estudante ainda depende das vias sensoriais para perceber o mundo e interagir com ele. Diante de uma sociedade que não atende às necessidades desse público, é fundamental buscar a minimização das dificuldades ocasionadas pela visão e proporcionar as melhores condições possíveis para tornar o aluno mais ativo em seu processo de aprendizagem.

Quanto mais teórico e abstrato for o pensamento e as ações mentais da pessoa com relação ao mundo objetivo, menos ela necessitará da via sensorial para operar com os conceitos e interagir-se com o meio circundante. Esse fator não extingue a necessidade da utilização de TA, que certamente deve se configurar em uma forma de extensão “orgânica” da pessoa em seu cotidiano, mas possibilita uma compensação social da deficiência, impulsionando os sujeitos com deficiência aos patamares mais elevados de desenvolvimento psíquico, ao qual a ausência de visão deixa de ser um empecilho na sua vida e no seu relacionamento com a sociedade e as demais pessoas.

CAPÍTULO 4

O EMPREGO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A vida e o processo histórico da escolarização de cada pessoa com deficiência é, dada a sua singularidade, uma forma de estar diretamente em contato com a história e o processo de desenvolvimento da educação e das políticas públicas no Brasil. Cada sujeito inserido no sistema nacional da educação de jovens e adultos traz em suas experiências, os sucessos e insucessos ao longo das últimas décadas de avanços e retrocessos de políticas de inclusão e de reconhecimento das pessoas com deficiência como seres capazes de aprender e de se desenvolver.

Por meio de entrevistas semiestruturadas e observações, pudemos estar em contato com a realidade educacional e de vida de alguns sujeitos com diferentes limitações, trajetórias de vidas, perspectivas de mundo e de educação. Buscamos compreender as suas bases empíricas, dimensionando a realidade concreta do nosso objeto de pesquisa, sem com isso, perder de vistas a totalidade histórica e suas relações universais com o modo de produção capitalista e o papel desempenhado pelas políticas educacionais na hegemonização das desigualdades sociais.

Inserir-se na escola, com vistas a capitanear os traços mais significativos da realidade e de seu cotidiano é uma etapa imprescindível para compreendermos a essência acerca do papel das Tecnologias Assistivas no processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência visual. É necessário, primeiramente, termos o maior entendimento possível da realidade empírica, para que a partir disso, possamos estabelecer as relações mais profundas do objeto de estudo com suas manifestações singulares, particulares e universais.

A Tecnologia Assistiva, como já a conceituamos no segundo capítulo, são todos os recursos e serviços que buscam ampliar a funcionalidade, autonomia e a independência das pessoas com deficiência e, desse modo, está presente em todos os momentos e etapas da vida, sobretudo na escolarização e no processo de desenvolvimento.

Para que possamos compreender as contribuições da TA no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência visual, precisamos conhecer os sujeitos dessa pesquisa, incluindo um pouco da sua história de vida e seu percurso educacional,

verificando o quanto esses alunos dependem das tecnologias para desenvolver as suas atividades diárias.

4.1 Percurso do método e as categorias de análise

Para uma análise acerca do emprego de Tecnologia Assistiva para os fins de contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual na Educação de Jovens e Adultos, é importante no âmbito do método do materialismo histórico e dialético, levarmos em conta as categorias a serem analisadas, sobretudo no que tange às dimensões históricas, sociais, culturais, econômicas e concretas acerca da realidade investigada.

O método Materialista Histórico e dialético aplicado a educação busca revelar, por trás do objeto concreto aparente no cotidiano da vida escolar, a essência e toda a sua totalidade, manifestada em sua concreticidade real, trazendo consigo todo um sistema de relações entre aquilo que é singular, particular e universal (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Para Kosik (1976), o conjunto dos fenômenos que estão presentes na vida cotidiana, por si só não traduz a sua essência de forma imediata, trata-se apenas de um pseudoconcreto que, apesar de trazer consigo uma essência subjacente, não a revela de maneira direta e imediata.

Pertence a pseudoconcreticidade, de acordo com o autor: 1) O mundo dos fenômenos externos, que são desenvolvidos de forma superficial com relação à sua verdadeira essência; 2) o mundo das representações comuns, que compõe as projeções dos fenômenos externos na consciência dos seres humanos, como resultado de uma práxis ideológica e fetichizada; 3) o mundo dos objetos fixados, que por estarem presentes no mundo objetivo, são compreendidos como algo natural e dissociado da prática social humana.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1976, p. 15).

Dessa forma, para chegarmos à essência dos fenômenos investigados, consideraremos algumas importantes categorias do método materialista dialético, as quais nos revelarão a realidade do concreto real, da totalidade (complexo todo, de relações de todas as partes) e da historicidade.

Buscamos com a presente pesquisa, revelar o que há de essencial e nuclear no emprego de recursos de Tecnologia Assistiva em processos educativos, olhando para esse objeto de investigação teórica, como uma síntese de múltiplas determinações, assegurando como categorias de análise a totalidade, a historicidade e a concreticidade de dado fenômeno.

A concreticidade de dado objeto do conhecimento, a priori, pode referir-se a uma relação empírica do ser humano com os fenômenos externos do mundo objetivo. No entanto, Kosik (1976) sustenta que o processo investigativo não se mantém nas bases físicas e materiais do objeto, mas que, ao considerar a existência de uma atividade humana e social subjacente aos fenômenos externos, o ser humano passa a reproduzir o conhecimento em suas propriedades abstratas e exclusivas do pensamento e da atividade espiritual do homem.

Na perspectiva do método materialista dialético do conhecimento, de acordo com Davidov (1982), é possível perceber uma relação entre o material e o pensamento, na qual a formação do pensamento se constitui por um processo objetivo da atividade humana, desenvolvida historicamente nas relações do homem com a natureza, e o meio social.

O pensamento, como uma atividade espiritual do homem, está entrelaçado com a prática e a vida social, aparecendo como uma representação ideal da relação humana com os objetos externos.

O ideal é o reflexo da realidade objetiva nas formas da atividade subjetiva do homem social (em suas imagens internas, motivos e metas), que reproduz esse mundo objetivo. Isso se revela no conseqüente processo formativo do objeto necessário, realizado na atividade (DAVIDOV, 1982, p. 286 tradução nossa).

Os objetos nas suas formas materializadas estão presentes no mundo e podem ser descobertos pelo homem por meio de suas ações práticas e sociais e, somente depois, são capazes de formar uma representação ideal de determinado objeto. A formação dessas representações, que se originam da atividade prática e social, possibilita as condições necessárias para o desenvolvimento de uma das atividades espirituais do homem, que é o pensamento.

Em um processo investigativo, Kosik (1976) salienta que o ponto de partida da descoberta de um novo conhecimento deve ser o mesmo do ponto de chegada. Inicia-se o processo investigativo a partir de um pseudoconcreto, com base em uma compreensão caótica

acerca do objeto, retornando ao mesmo, mas com um novo entendimento teórico, abstrato e sintético. Em um movimento dialético, o processo de constituição de um pensamento teórico parte do concreto, passa pela abstração, revelando toda a sua dinâmica e complexa relação sistêmica, para então, retornar ao concreto, mas agora com um conteúdo distinto do início.

Destarte, a análise que objetiva superar o pseudoconcreto em direção ao concreto demanda apreender as leis gerais que determinam e regulam sua existência no mundo objetivo. Em outras palavras, superar a aparência do fenômeno implica revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as múltiplas mediações que o determinam e constituem (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364).

A unidade entre o abstrato e concreto no pensamento teórico e científico, de acordo com Kopnin (1978), ocupa um lugar especial no âmbito da lógica dialética, visto que nela constitui-se toda a construção do sistema que dá sustentação a este método investigativo, uma vez que

[...] o desenvolvimento dos juízos, conceitos, deduções, teorias científicas e hipóteses não é senão um processo de ascensão do abstrato ao concreto. O movimento do pensamento do abstrato para o concreto é um meio de obtenção da autêntica objetividade no conhecimento (KOPNIN, 1978, p. 85).

O princípio da ascensão do abstrato ao concreto na teoria marxiana reflete o fenômeno investigativo em suas propriedades mais essenciais, revelando a totalidade do sistema teórico e científico do pensamento, envolvendo um “todo” complexo de relações entre o singular, particular e universal.

A noção de totalidade concreta e o movimento dialético presente na ascensão do abstrato ao concreto é mais bem explicitado no seguinte trecho de Kopnin (1978, p. 162-163)

O movimento do conhecimento do sensorial-concreto — através do abstrato — ao concreto, que reproduz o objeto no conjunto de abstrações é uma manifestação da lei da negação da negação. O abstrato é a negação do sensorial-concreto. O concreto no pensamento é a negação do abstrato, mas o concreto mental não é a retomada do concreto inicial sensorial, mas o resultado da ascensão a um concreto novo, mais substancial. Na ascensão do abstrato ao concreto verifica-se não simplesmente um processo de totalização, de urdidura de uma abstração após outra, mas uma síntese de abstrações que corresponde às relações internas, às relações no objeto.

As relações internas do objeto que revelam, no bojo da transição do concreto — abstrato — concreto pensado, a dialética da totalidade concreta de um objeto de estudo, de acordo com Kosik (1976), não pretende, ingenuamente, desvelar todos os aspectos da realidade, oferecendo um quadro total das infinitas propriedades de um conhecimento teórico e científico. A totalidade

concreta não é um método para identificar e descrever todas as propriedades, características, relações e processos da realidade investigativa.

A dialética da totalidade, para o autor, é a teoria da realidade como totalidade concreta, a qual possui sua própria estrutura, em que se desenvolvem e se criam conhecimento de fatos ou de conjuntos de fatos. Diferentemente do racionalismo e do empirismo, os quais partem de princípios fixados em um processo sistemático de inclusão e adição linear de fatos novos, o pensamento dialético, por sua vez, se utiliza da premissa de que o pensamento humano ocorre em um movimento espiral, em que cada começo é caótico e relativo. O conhecimento da realidade, nessa perspectiva teórica, se dá em um processo dialético de concretização, que movimenta o pensamento do todo para as partes e das partes para o todo, ou seja, da essência ao fenômeno e do fenômeno para a essência, em que todos os conceitos, em um processo de correlação em espiral, relacionam-se reciprocamente, retornando ao concreto real.

O percurso de investigação e de compreensão da essência e da realidade possibilita a reprodução no pensamento, das propriedades e características intrínsecas às múltiplas relações dos fenômenos do mundo objetivo, que relacionada à prática social humana, remete à práxis histórica, a qual delineou todo o desenvolvimento ontológico da humanidade.

Kosik (1976) evidencia a prática social humana, bem como seu caráter ontológico da formação humana, como uma categoria capaz de revelar o potencial humano de um ser ontocriador, agente de criação da realidade, que indissociável do pensamento teórico, determinam a existência humana e a transformação da realidade.

A praxis é ativa, é atividade que se produz historicamente — quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente —, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela praxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática (KOSIK, 1976, p. 222).

Ao considerarmos a atividade como o fator fundamental da existência e da essência humana, pode-se atribuir a esta, em sua estrutura, a capacidade de criação objetiva e subjetiva humana com relação aos fenômenos presentes na natureza. De acordo com Leontiev (2004), o homem possui a capacidade de criar instrumentos físicos e fixar neles todo um sistema de conhecimento teórico, fator este, que permite às gerações futuras se apropriarem, tomarem para si esse conhecimento, perpetuando ao longo da história as principais características e aptidões do gênero humano.

Dessa forma, o método materialista histórico e dialético nos possibilita analisar os dados empíricos coletados, levando em conta a sua concreticidade, totalidade e historicidade,

considerando a prática humana como um processo ativo e dialético, com o qual nos é possível compreender a essência dos fenômenos do mundo objetivo e nos aproximar da verdade e, sobretudo, de respostas que vão ao encontro dos problemas levantados nesta pesquisa com relação ao emprego de Tecnologia Assistiva para adultos com deficiência visual.

Essas categorias de análises esboçadas no âmbito do método investigativo marxiano nortearão toda a forma de pensamento dessa pesquisa, incluindo a coleta e a análise de dados nas instituições de ensino com classes para jovens e adultos com deficiência visual.

Para Kopnin (1978, p. 105), as categorias do método e da lógica dialética são

[...] formas de pensamento, e como tais devem ser incorporadas aos conceitos. As categorias, assim como outros conceitos, são reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentemente da nossa consciência. As categorias são produto da atividade da matéria de certo modo organizada — o cérebro, que permite ao homem representar adequadamente a realidade. É correto, ainda, que as categorias são reduções nas quais se abrange, em consonância com as propriedades gerais, a multiplicidade de diversos objetivos, fenômenos e processos sensorialmente perceptíveis.

Dessa forma, as categorias de análise possibilitam ao pesquisador desvelar, por meio de uma determinada forma de pensamento, o fenômeno em sua essência, uma vez que é um mecanismo que é capaz de possibilitar conhecer aquilo que seja desconhecido. Em síntese, “[...] as categorias do materialismo dialético refletem as leis mais gerais do desenvolvimento do mundo objetivo” (KOPNIN, 1978, p. 106).

É imprescindível para a nossa análise, uma lógica que oriente a nossa forma de pensar e buscar soluções para novos problemas que envolvem o cenário educacional das pessoas adultas com deficiência visual.

As observações e entrevistas realizadas com alunos adultos com deficiência não são utilizadas como mecanismos que descrevem a realidade e as dificuldades encontradas pelos agentes investigados, mas são assumidas como o nosso ponto de partida e de chegada, em um processo dialético, revelando a essência dos fenômenos acerca do emprego das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos adultos com deficiência visual.

Realizamos ao longo do primeiro semestre de 2019 a coleta de dados, que se deu por meio de entrevista semiestruturada com alunos e professores especialistas, assim como a observação sistemática da realidade escolar, em que buscamos fazer um levantamento empírico acerca do modo como os recursos e serviços de TA são empregados na vida e nas instituições de ensino.

A entrevista com os alunos buscou abordar aspectos relacionados a sua situação socioeconômica, o processo histórico de sua escolarização, a sua relação com as novas tecnologias, suas principais necessidades e como os recursos de TA têm ou não atendido as suas expectativas em sala de aula.

Com relação à entrevista com os professores, buscamos averiguar como o seu trabalho é desempenhado no âmbito da escola, bem como a sua formação e experiência na área da Educação Especial, pontuando situações de ensino e aprendizagem, o emprego de TA nesse processo, assim como a disposição dos recursos e formas de utilização em sala de aula e durante o Atendimento Educacional Especializado.

No que tange à observação sistemática, que realizamos ao longo de 60 minutos, pretendemos avaliar aspectos relativos aos recursos de TA disponíveis na escola e suas condições para o uso, quais desses pertencem aos alunos e como eles os utilizam fora e dentro da sala de aula.

Dessa forma, mediante o levantamento desses dados empíricos, buscaremos elucidar as relações dinâmicas entre a realidade particular do emprego de TA para alunos jovens e adultos com deficiência visual com a singularidade de cada sujeito investigado, estabelecendo relações com o processo histórico, econômico e social das políticas educacionais e da desigualdade intrínseca ao modo de produção capitalista.

Iniciamos a análise do concreto-sensorial, com o qual relatamos os discursos, impressões e expressões dos alunos e professoras participantes, para que pudéssemos realizar abstrações teóricas, buscando revelar as conexões internas subjacentes às práticas e relações humanas, de modo a retomar o concreto-pensado, com um novo entendimento e compreensão da realidade investigada.

Nesse sentido, a concreticidade, a totalidade e a historicidade dos fenômenos identificados na pesquisa, serviram de base para o nosso entendimento acerca do emprego de TA na educação das pessoas jovens e adultas com deficiência visual, uma vez que esse objeto investigativo não encontra-se isolado no meio social, mas imbricado com uma série de outros fenômeno e objetos presentes no mundo objetivo.

4.1.1 Sujeitos da pesquisa

No momento em que iniciamos a pesquisa de campo, realizamos um levantamento de quais eram os alunos com deficiência visual matriculados na Educação de Jovens e Adultos, na rede estadual de ensino do Paraná, nos municípios de Maringá e Campo Mourão, com os quais obtivemos um total de seis alunos matriculados, mas foram cinco estudantes entrevistados, os quais, de acordo com a escola, são mais assíduos e frequentam regularmente as aulas.

No quadro a seguir (Quadro 9), destacamos os alunos, participantes da pesquisa, por nome, idade, condição visual, nível de ensino que cursa no momento da pesquisa, município em que moram, condição da moradia, número de membros familiares e a renda per capita em salários mínimos nacionais. No decorrer deste capítulo, não utilizaremos os nomes reais das pessoas entrevistadas e observadas, com vistas a preservar as suas identidades. Desse modo, empregaremos nomes fictícios para facilitar a compreensão da leitura do texto.

QUADRO 9 - ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome	Idade	Condição visual	Nível de Ensino	Município	Condição da moradia	Membros na família	Renda per capita familiar
Lúcia	63	Baixa Visão	Ensino Médio	Maringá	Casa própria	2	1 Salário
Bernardo	48	Cegueira	Ensino Médio	Campo Mourão	Casa própria	3	1,5 Salários
Fernando	27	Cegueira	Ensino Médio	Campo Mourão	Casa alugada	2	0,5 Salário
Fábio	22	Baixa Visão	Ensino Fundamental II	Campo Mourão	Casa própria	7	Não informou
Daniele	20	Cegueira	Ensino Funda metal II	Maringá	Casa cedida	3	0,6 salário

Fonte: Dados do Pesquisador

Todos esses estudantes estão matriculados na rede estadual de ensino, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, compreendidos entre os níveis do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Além desses alunos, participaram da pesquisa as seguintes professoras com nomes fictícios:

QUADRO 10 - PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome	Experiência na Educação Especial	Curso de Graduação	Pós-graduação	Cursos na área de TA
Cleide	31 anos	Licenciatura em Geografia	Especialização em Deficiência Visual	Cursos de Atualização e Formação continuada
Tereza	34 anos	Graduação em Pedagogia	Especialização em Deficiência	Cursos de Atualização e

			intelectual e múltiplas deficiências	Formação Continuada
--	--	--	--------------------------------------	---------------------

Fonte: Dados do Pesquisador

As instituições de ensino que são credenciadas a ofertar a modalidade de ensino da EJA no estado do Paraná são denominadas de Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) e disponibilizam uma formação em nível de Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio, recebendo alunos jovens e adultos com diferentes especificidades e necessidades, inclusive pessoas com diferentes deficiências.

O funcionamento dessa modalidade de ensino no estado do Paraná é regulamentado e organizado pela Deliberação n.º 5, aprovada no Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná em 03 de dezembro de 2010, e em conformidade a LDB/1996, destina-se “[...] àqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio na idade própria ou não tiveram a possibilidade de continuar esses estudos” (PARANÁ, 2010, p. 1).

Esse dispositivo legal também define a organização do funcionamento dos cursos de EJA em momentos coletivos e individuais, definindo uma carga horária presencial de 1.600 horas, com duração mínima de dois anos para o Ensino Fundamental – Fase II (6º ano ao 9º ano) e de 1.200 horas, com duração mínima de um ano e seis meses para o Ensino Médio.

Mediante essas disposições legais, o estudante da EJA perpassa por todos os anos da Educação Básica de forma aligeirada em 50% do tempo que os alunos em idade própria cumprem as disciplinas e componentes curriculares.

De acordo com a Instrução Normativa n.º 013/2014 da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2014), a organização curricular é de responsabilidade de cada unidade de ensino e deve respeitar a carga horária máxima de quatro disciplinas semanais por aluno.

O início e término dos cursos, dadas as especificidades e necessidades dos alunos jovens e adultos, independem do ano civil, possibilitando um fluxo de matrículas contínuo e maior flexibilização na escolha das disciplinas a serem cursadas e melhor adequação dos horários das aulas às necessidades do público alvo dessa modalidade de ensino.

Para obter a certificação de conclusão dos cursos ofertados no CEEBJA é necessário que os alunos cumpram todos os componentes curriculares concernentes ao Ensino Fundamental – Fase II e todas as áreas de conhecimento referentes ao Ensino Médio. Conforme a instituição oferta as disciplinas, o aluno se matricula e vai cumprindo paulatinamente a matriz curricular (Ver Quadros 10 e 11), até que se finda todas as áreas de conhecimento, sem que se tenha uma ordem definida previamente. No caso das pessoas com deficiência, esse

funcionamento e organização pedagógica da escola permitem flexibilizar e adequar as disciplinas ao ritmo e necessidade do aluno, uma vez que não há a obrigatoriedade de matricular-se simultaneamente em várias disciplinas.

QUADRO 11 - - MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA EJA

DISCIPLINAS	Total de horas		Total de horas/aula
Língua Portuguesa	280		336
Arte	94		112
Língua Estrangeira Moderna	213		256
Educação Física	94		112
Matemática	280		336
Ciências Naturais	213		256
História	213		256
Geografia	213		256
Ensino Religioso*	10		12
Total	1600/1610		1920/1932
	<i>*Total de Carga Horária do Curso 1600h/1920h/a</i>		
	<i>*ENSINO RELIGIOSO OFERTA FACULTATIVA PARA O ALUNO.</i>		

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola, 2011.

QUADRO 12 - MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA EJA

DISCIPLINAS	Total de horas	Total de horas/aula
Língua Portuguesa e Literatura	174	208
Língua Estrangeira Moderna	106	128
Arte	54	64
Filosofia	54	64
Sociologia	54	64
Educação Física	54	64
Matemática	174	208
Química	106	128
Física	106	128
Biologia	106	128
História	106	128
Geografia	106	128
Total	1200	1440

Fonte: Projeto Político e Pedagógico da Escola, 2011.

Dessa forma, a matrícula na EJA se dá por disciplina e cabe ao estudante, dentro de sua disponibilidade e condições, organizar o melhor horário e rotinas para a sua participação e estudos presenciais na escola. As disciplinas são ofertadas de acordo com a demanda e os horários são organizados nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A seguir, procuraremos ilustrar um pouco da história de vida dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como o modo como eles utilizam os recursos e serviços de Tecnologia Assistiva para enfrentar esse processo educacional da Educação de Jovens e Adultos.

4.2 Análise e discussão acerca do emprego de Tecnologia Assistiva na Educação de Jovens e Adultos com deficiência visual

4.2.1 Lúcia

Nascida em Maringá, Lúcia tem 63 anos e, assim como uma boa parte dos alunos participantes da Educação de Jovens e Adultos, teve dificuldades para ter acesso a educação em idade escolar e, após a sua aposentadoria, resolveu retomar os estudos. No entanto, uma das particularidades de Lúcia, é a sua deficiência visual ocasionada pelo albinismo, que desde a sua nascença, tem acompanhado a sua vida e influenciado o modo como ela interage com o meio social.

Com uma baixa visão acentuada, Lúcia sempre teve muitas dificuldades para enxergar, sobretudo para realizar leituras e participar de atividades relacionadas a educação, mas isso não a impediu de ter uma vida ativa e participativa em diferentes segmentos da sociedade.

Lúcia vive hoje com a sua irmã, também aposentada e com deficiência visual, acometida pela mesma patologia. Elas sempre viveram juntas, compartilhando das mesmas dificuldades e atividades laborais e religiosas.

O trabalho como zeladora de uma empresa de Maringá foi a atividade remunerada que ambas as irmãs desenvolveram juntas por 15 anos, até atingirem o direito de solicitar a aposentadoria e, a partir desse momento, passaram a dedicar o tempo para promover turismo religioso, vinculado a uma instituição religiosa, bem como na preparação e venda de doces e produtos de confeitaria.

A trajetória educacional de Lúcia teve início na década de 1960, coincidindo com o período da ditadura militar que, ao longo de mais de 20 anos, manteve as políticas públicas para um atendimento especializado às pessoas com deficiência estagnadas, fator ao qual inviabilizou a escolarização majoritária das pessoas com deficiência.

Diante desse cenário, Lúcia estudou até os seus 13 anos de idade, abandonando a escola primária em seu último ano (5ª série), com vistas a trabalhar e se mudar para uma propriedade rural, a qual ficava distante de qualquer instituição de ensino que pudesse ofertar a continuidade de seus estudos.

Durante esses anos iniciais de sua escolarização, Lúcia contou que tinha muita dificuldade e não obteve um rendimento muito satisfatório, uma vez que ela não gostava de frequentar a escola. Quando perguntamos quais foram os motivos que a levou a não ter interesse na escola, ela respondeu:

Foi a visão, sempre foi! Porque eu tive uma infância muito difícil, eu não conseguia ler no quadro. A professora tinha que passar no caderno e aí, através do coleguinha, porque a gente sentava naquelas carteiras grandes, os dois juntos, aí então eles copiavam rapidamente para mim. E passava tudo no meu caderno. Aí, eu só lia o que estava escrito para fazer a resposta. Assim, eu prestava atenção, porque de pertinho eu conseguia, mas foi muito difícil a minha infância para estudar, porque não era como hoje em dia.

Por se tratar de um relato, que remete há 50 anos, as instituições de ensino do primário, não estavam acessíveis nem para a maioria da população brasileira em idade escolar, quanto mais para aquelas com algum tipo de deficiência. Por conta dessa conjuntura, era realmente muito difícil para estudar em uma classe de ensino regular, considerando as limitações de uma pessoa com deficiência visual.

De acordo com o relato de Lúcia, não havia a sua disposição nenhum recurso de TA, nem tampouco os serviços de atendimento especializados. Era somente ela e a boa vontade de seus colegas de classe. Havia nesse período da história, uma concepção de integração da pessoa com deficiência, forçando-a a se adaptar às exigências e modo de organização da sociedade (JANNUZZI (2012).

Desse modo, as atividades de ensino propostas em sala de aula, não eram organizadas com vistas a atender qualquer necessidade dos alunos com deficiência. Tornando-se, assim, um espaço totalmente hostil e excludente, limitando as ações do aluno a participar passivamente de seu processo de escolarização, o que agrava a deficiência e impõe uma complicação no decurso do desenvolvimento psíquico. Para Leontiev (2004), o ser humano não se apropria das faculdades e aptidões específicas do gênero humano, somente por intermédio da adaptação

passiva ao meio ambiente, é necessário que haja uma atividade prática, que possibilite ao sujeito uma intervenção ativa na natureza, de forma a reproduzir e produzir a cultura material e intelectual.

Com o abandono da escola aos 13 anos, por um longo período, Lúcia não pensou em retornar à escola, uma vez que já se encontrava empregada, com registro em carteira, fator que não a motivava a buscar um outro tipo de ocupação em sua vida. Porém, ela afirmou ter frequentado cursos de capacitação profissional no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pretendendo se qualificar na área da gastronomia e confeitaria. Ela contou que a vida dividida, entre o trabalho e os cursos, era “*normal, porque a gente era jovem, com 27 ou 26 anos, trabalhava das 07 horas às 10 horas da noite, mas era normal, a gente não sentia cansaço*”.

Com a chegada de sua aposentadoria, Lúcia passou a desfrutar de um tempo maior para a realização de outras atividades e, por sua vez, o estigma de uma escolarização excludente, fez com que ela tivesse guardado consigo o desejo de finalizar um ciclo que havia sido interrompido em sua vida. Sobre a sua decisão de retomar os estudos, Lúcia afirma:

Eu comecei muito tarde aqui no CEEBJA, porque sei lá! Resolvi retomar! Fiquei parada, né? Também tinha a minha mãe doente e tive que cuidar dela. Aí, eu resolvi retomar e terminar de estudar, porque era meu sonho, era terminar, era estudar. Aí, eu vim! Porque eu estava aposentada e ficar em casa à toa não compensa. Aí, resolvi voltar a estudar porque faz bem para mente de manhã.

O retorno de Lúcia a escola fez com que ela percebesse que inúmeros fatores foram modificados ao longo do tempo. Agora, com a implementação de políticas públicas mais efetivas do que havia há 50 anos, ela ficou muito mais animada para frequentar às aulas e participar mais ativamente de seu processo de escolarização.

Além da lupa, os materiais são ampliados. Se fosse assim quando eu fiz o primário, teria sido uma benção. Acho que eu não teria desanimado, porque eu esperei esse tempão para voltar foi mais porque eu fiquei desanimada na infância. Aí, eu não tive vontade de estudar, fiquei depressiva porque eu não conseguia enxergar. Assim, porque eu iria voltar para escola? Né? O CEEBJA faz muito tempo que começou e eu não vinha. Os professores vinham lá chamar eu, mas eu não, ah! não, não vou estudar não!

Dessa vez, ela pode contar com o material didático todo adaptado, bem como o atendimento especializado da professora Cleide, que lhe auxilia ao longo de seu processo de escolarização e orienta os professores com relação à organização das atividades de ensino e aprendizagem.

Os recursos mais utilizados pela aluna durante as aulas é o material ampliado, o qual é fornecido pela escola e corresponde bem às suas necessidades. Outro importante recurso, é a lupa manual óptica, de formato circular, com a qual ela acessa textos com letras menores. Há também o emprego de adaptações feitas com canetas de ponta grossa, seja na marcação das linhas do caderno, ou na representação de imagens como os gráficos, mapas e demais ilustrações.

Todos esses recursos são utilizados para a aluna ter um ambiente mais favorável para a sua participação e aprendizagem, mas é importante destacarmos que os alunos com deficiência visual na escola de Lúcia e Daniele, são acompanhados por um profissional da Educação Especial dentro da sala de aula, de modo a fornecer todo o suporte pedagógico que, em algumas situações, o professor regente da classe não consegue oferecer.

De acordo com a professora Cleide, como as classes são da EJA, com um número reduzido de alunos, é possível fornecer, dentro do possível, um acompanhamento e apoio ao lado do aluno.

Aqui eu estou atendendo dentro do horário deles, mas só que eu estou atendendo em consonância com o professor, eu estou apoiando ali, no tempo real, a gente está ali e o professor está, às vezes, não é na mesma sala, às vezes, estou em outra, numa salinha ali, mas aqui é tudo muito perto e, então, eu digo: “olha o aluno está com dificuldade nisso aqui”, e o que eu posso ajudar nisso?

Sobre esse atendimento diferenciado em sala de aula, perguntamos a professora Cleide se esse atendimento estava regulamentado por alguma diretriz do governo estadual e ela respondeu:

Não! É a própria escola, o nosso trabalho é estar junto e dar apoio ali, em tudo o que é necessário. Temos que fazer a ponte entre o regular e o ensino da atividade do aluno. O professor do regular, ele não é preparado, ele não é um professor de educação especial. Então, é difícil para ele. Então, esses alunos que não enxergam, eles precisam ter alguém do lado deles. Às vezes, a gente tem três, quatro, cinco ou mais alunos ali, cada um fazendo uma atividade e a gente se desdobra e faz aquele apoio, o apoio escolar.

Esse acompanhamento muito próximo, de certo modo, pode contribuir para um relaxamento do aluno, quanto às dificuldades que irá enfrentar na escola. Acreditamos que as orientações pedagógicas e os serviços de atendimento especializado e de TA, devem possibilitar formas para que o aluno consiga atingir um estágio no seu desenvolvimento, cujo apoio em sala de aula por esse tipo de profissional seja paulatinamente diminuído.

Como já tínhamos abordado no segundo capítulo, os recursos e serviços de TA, de acordo com as políticas públicas brasileiras, devem proporcionar a ampliação da autonomia, independência e funcionalidade da pessoa com deficiência, fator esse que pode possibilitar às pessoas com deficiência visual, o acompanhamento das aulas sob a sua própria conduta e forma de conduzir o seu ritmo de aprendizagem.

Dentre os fatores que podemos identificar como causa que levaram a escola a adotar essa forma de atendimento especial, foi a carência de recursos tecnológicos e, sobretudo, a falta de formação dos alunos para lidar com as novas tecnologias e suas possibilidades para tornar o ambiente escolar mais acessível, sem que com isso o aluno perca a sua autonomia e independência.

A escola possui alguns notebooks e lupa eletrônica, tipo mouse, para serem utilizadas em sala de aula pelos alunos. Porém, os recursos que verificamos sob a posse de Lúcia e Daniele, se restringem ao material ampliado, lupas ópticas, Braille, Sorobã e máquina de escrever em Braille. De acordo com a professora Cleide, os recursos de alta tecnologia são utilizados por outros alunos com deficiências múltiplas que, diante da dificuldade de atender a todos os alunos, alguns com mais complicação são priorizados no momento que há a necessidade do emprego dos recursos.

Essa carência acerca dos recursos é expressa pela professora no seguinte diálogo:

Pesquisador: — *Você já recebeu, por parte do Estado, alguma formação ou capacitação para lidar com o emprego de Tecnologia ou Tecnologia Assistiva na Educação?*

Professora Cleide: — *Teve sim! Não fiquei fazendo um curso de longa duração, mas curso curto de 20 horas ou 16 horas, isso a gente teve, de vez em quando a gente tem. Assim, não é frequente todo ano.*

Pesquisador: — *Como foi a formação que vocês receberam acerca das TA?*

Professora Cleide: — *Foram mostrados os recursos e, em seguida, veio a parte que foi de orientação e treinamento. Mas, quando a gente não tem uma formação sobre determinado recurso, nós temos aqui também o CAP (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual), que é aquele centro. Quando a gente tem dúvida, por exemplo, se eu receber um aluno aqui usando uma lupa eletrônica e eu estou com dificuldade de trabalhar e se o técnico da escola não tem essa condição, eu recorro a eles, eu vou até lá e eles me passam. Agora, o que falta para nós e todas as escolas que eu tenho passado, que já trabalhei em várias escolas, é que não tem os recursos tecnológicos para todos. Por exemplo, aqueles que não tem como e eles tem que usar mesmo, que não dá para trabalhar de outra forma com eles, então, esses têm. Agora, não tem para todos, não tem lupa eletrônica sobrando para eu trabalhar com fulano, fulano e fulano, não são muitos, então, a gente tem que fazer um jogo, ver quem precisa mais e quem não. Mas, a gente disponibiliza para eles conhecerem pelo menos os recursos que eles podem ter.*

Pesquisador: — *Tem algum lugar aqui na cidade, com exceção da escola, que tem esses recursos para eles conhecerem e utilizarem?*

Professora Cleide: — *Não! O material que veio, teve um ano aí, acho três ou quatro anos atrás que vinha quando abríamos a sala, quando tínhamos aluno. A gente mandava, fazia o pedido e vinha algum material nesse sentido. Por exemplo, aquelas*

telas que ampliam, vieram direto do MEC. Assim, do estado é mais assim, a gente tem notebook, mas não tem um para cada. A gente tem quatro alunos trabalhando e eu não tenho 4 laptops. Então, é assim, tem! Mas, não chega a atender a todos no mesmo momento. Se você tem alunos no mesmo horário que precisaria estar fazendo uma pesquisa, precisaria estar buscando um complemento. Então, a gente vai fazendo assim, conforme a gente pode, quando a Lúcia falou assim, que ela queria uma lupa só para ela, uma lupa eletrônica, mas a gente não tem disponibilidade disso aí, porque tem outro aluno usando, que é mais complicado que ela e precisa usar nesse horário, entendeu? Então, tem esse tipo de coisa.

Com base nesse depoimento e em nossa observação acerca do espaço físico e dos recursos existentes na escola, verificamos que a escola possui alguns recursos de tecnologia, tais como aqueles referentes a uma sala de recurso multifuncional do tipo I e tipo II, conforme elencamos no capítulo 2 nos quadros 6 e 7. No entanto, a escola não possui um número de recursos suficientes para atender simultaneamente os alunos que deles necessitam.

O emprego de recursos de Tecnologias para ampliar a capacidade de participação do aluno da EJA nas atividades de ensino, requer antes de tudo, uma aceitação dele aos recursos e, sobretudo, familiaridade para lidar e explorar toda a funcionalidade dos aparelhos. É necessário, por sua vez, que ele tenha conhecimentos prévios de informática e de utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação, caso contrário, os equipamentos de computação não agregarão melhorias no processo de inclusão escolar.

Lúcia, por exemplo, demonstra ter interesse em aprender a utilizar computadores para a busca de informações e utilização em sala de aula. Porém, ela nunca teve acesso a esse tipo de dispositivo e nem qualquer tipo de formação para lidar com a informática. O seu acesso a internet se dá por meio de um *smartphone*, pelo qual ela acessa os aplicativos do *WhatsApp* e *Facebook* para contactar outras pessoas e estabelecer outras atividades em redes sociais. No entanto, o aparelho não é utilizado durante as atividades de ensino e nem como um meio de pesquisa na web por informações, vídeos e discussões em fóruns ou sites de seu interesse.

Quando questionamos Lúcia sobre as atividades em que ela gostaria de participar, mas não a faz por conta das limitações ocasionadas pela falta da visão, ela respondeu rapidamente que:

Lúcia: — *Olha, é o computador, eu gostaria de aprender com um curso de computador.*

Pesquisador: — *A escola tem oferecido cursos nessa área?*

Lúcia: — *Tem sim, mas não aqui, tem em outro lugar, mas como eu estou estudando aqui eu não posso. Tem lá na outra escola, mas como eu estou matriculada aqui, eu não posso estudar lá.*

Com relação a essa necessidade da aluna de ter conhecimentos sobre a informática, a professora Cleide afirmou que: — *“Aqui tem uma associação dos cegos, onde as pessoas com deficiência visual podem começar a pressionar eles para dar esses cursos. Ela (Lúcia) não pega no computador ainda porque ela consegue ler e não depende do computador para ler, ela apenas lê no papel ampliado”*.

Nos excertos acima retirados da fala da professora, remete a uma perspectiva de que a escola, que se propõe a ser uma escola inclusiva, não deve assumir para si a função de preparar os alunos para a utilização das tecnologias que, quando bem utilizadas, podem propiciar um acesso maior ao conteúdo escolar e a aprendizagem de conceitos científicos por parte do aluno. Comprendemos, por um lado, como a professora havia mencionado, que os recursos são escassos e, desse modo, a utilização é uma prioridade para aqueles que não conseguem aprender de outro modo. No entanto, não podemos eximir o poder público de garantir uma escola equipada e preparada para atender todos os alunos com deficiência. A utilização de um computador em sala de aula vai muito além de viabilizar a leitura pelo aluno, ele pode possibilitar mais independência, autonomia e funcionalidade, ampliando a sua percepção acerca do mundo e, conseqüentemente, criando vias alternativas para o desenvolvimento e aprendizagem conceitual.

Ao perguntarmos sobre o cotidiano de Lúcia e como o seu dia se configura, percebemos pouca atividade com relação às tecnologias. O único recurso que ela utiliza para ampliar a sua capacidade visual são os óculos, que pouco melhoram, como uma lupa óptica, que em sua utilização, percebemos que amplia muito pouco diante de sua necessidade. Apesar das limitações, ela consegue realizar inúmeras atividades e demonstra muita segurança quanto a mobilidade e execução de tarefas cotidianas, mesmo sem o apoio de TA. No seguinte depoimento, a aluna descreve as suas atividades cotidianas:

Levanto às 5 horas da manhã, faço meu cafezinho e tomo. Aí, depois tenho um momento de oração, né? Depois me preparo para vir para a escola e tomo o ônibus e venho e fico até às 11 horas da manhã e volto para casa de novo para almoçar. Aí, vou à tarde, duas vezes na semana, para a piscina, para uma aula de hidro. Porque tenho que fazer, porque estive pegando um botijão de gás e deu um problema, que o médico me recomendou a hidro para poder voltar ao normal. Eu participo da igreja também e tenho momentos de oração de manhã e a noite. Vendo também produtos de cosméticos para ajudar na renda, porque o salário é muito pouco para a gente manter uma casa.

Por meio desse relato de Lúcia, podemos perceber que ela tem bastante autonomia e independência, apesar da deficiência visual. Sempre que possível, ela realiza as atividades

sozinha, somente quando há a necessidade de enxergar algo inacessível, ela solicita a ajuda de alguém.

Com relação a utilização de tecnologias, ela apresenta muita dificuldade, até mesmo porque são recursos que pouco fizeram parte de sua vida e pouco contribuíram para o seu desenvolvimento ao longo dos anos.

Lúcia pretende concluir o Ensino Médio no ano de 2020 e, com o incentivo da professora, talvez prosseguir em um curso no Ensino Superior. Ela é um exemplo de persistência, que no decorrer de muitos anos, sempre procurou manter uma vida ativa e batalhadora para prover as suas necessidades e de seus familiares.

4.2.2 Bernardo

Com deficiência visual desde a sua tenra infância, Bernardo traz em sua história de luta e de sobrevivência, marcas e estigmas carregados por boa parte de sua vida repleta de exclusão e marginalização. Com 48 anos de idade, na ocasião da realização da nossa pesquisa, ele passou a metade de sua vida apenas matriculado na APAE ou em isolamento social em sua casa.

Quando criança, somente frequentou uma classe comum da rede regular de ensino, na Educação Infantil, em uma escola particular. Logo após, no momento de ingressar no Ensino Fundamental, sua mãe e as professoras, perceberam que ele realizava as tarefas e atividades de ensino com mais lentidão que os demais, fator que foi utilizado como justificativa para encaminhá-lo para a APAE. Suas necessidades, além da baixa visão, eram por decorrência de uma alta carga de remédios que, segundo ele, eram prescritas por um psiquiatra ao qual ele era paciente por apresentar um déficit intelectual.

Essa trajetória educacional de Bernardo é possível de ser compreendida em seu seguinte relato:

Quando eu era pequeno, eu estudei o pré, eu fiz o pré quando eu tinha uns 5 anos de idade. Depois saí do pré porque não acompanhava os alunos direito por causa do problema meu, né? Que era problema de cabeça, porque a visão eu tinha boa. Depois, entrei na APAE em 1979, logo quando inaugurou a APAE, na época aqui em Campo Mourão em 1979 que, na época era até o prefeito Augustinho Vecchi, eu me lembro até da inauguração. Aí, entrei na APAE em 79, 80 e estudei 1 ano. Depois de 79 e 80, fui embora para Maringá e estudei na APAE em Maringá, três anos e meio, de 80 a 83. Aí, fui embora para Paranaíba, fiquei três meses em Paranaíba e, daquela época, saí da APAE de novo, em 84 a 86 e fiquei parado. Depois, abriu a sala em 86, ouvi a notícia no rádio, lembro até hoje que abriu uma sala especial. Então, teve uma

reunião na faculdade e eu fui com minha mãe e minha irmã, foi a professora Elza¹³ que abriu a sala em 86 no Colégio Estadual. Aí, ficamos de 86, 87 e 88 no Estadual e de 88 para 89 parei daí. Nessa época, eu parei daí.

Conforme pode ser verificado, Bernardo frequentou a APAE em todo o período de sua idade escolar e, ao percebermos a sua notável capacidade de memorização com datas e eventos, sobretudo a organização do pensamento com relação a estrutura de seu discurso, fizemos as seguintes questões:

Pesquisador: — *Por que você acredita que te encaminharam para a APAE?*

Bernardo: — *Por causa do problema meu de não acompanhar os alunos na época, no pré eu tinha problema de visão e problema de cabeça. Eu enxergava bem, mas só que minha mãe me colocou na APAE, o médico me encaminhou para APAE.*

Pesquisador: — *Mas, você foi diagnosticado com alguma deficiência intelectual?*

Bernardo: — *Que eu tinha problema de cabeça, eu tomava calmante gardenal e minha mãe falava que eu era meio retardadão (risos). Eu tinha problema de cabeça, mas, por isso que eu tomei muitos remédios, que o médico ainda falou que, com o tempo, eu vou perder a visão por causa dos medicamentos que tomei e isso prejudicou minha visão [...].*

No período em que Bernardo perpassou pela sua infância e adolescência, as políticas públicas com relação à integração das pessoas com deficiência eram incipientes e, desse modo, muitas crianças eram rejeitadas pela escola, caso demonstrassem dificuldades acentuadas com relação aos demais. Até mesmo o uso de termos pejorativos era empregado pela sociedade para designar o estado físico, intelectual ou sensorial de uma pessoa com deficiência.

Bernardo era um caso particular dentre muitas outras pessoas que ficaram à margem da educação formal e do direito de frequentar às aulas em classes comuns do Ensino Regular. A exclusão das pessoas com deficiência perdurou por um longo período da história da educação brasileira. Passamos por mais de um século para compreendermos a importância de políticas que viabilizassem o acesso desses sujeitos ao sistema nacional de ensino.

Em 1986, no mesmo ano em que a SESPE foi criada, importante órgão ligado diretamente ao MEC para o desenvolvimento de ações em prol da educação especial, foi atendida a necessidade da criação de uma sala de classe especial para o atendimento das pessoas com deficiência visual. Antes desse primeiro contato com processos educativos, Bernardo foi contemplado apenas com o assistencialismo da APAE e o isolamento do convívio com colegas em uma instituição pública de ensino.

¹³ A Professora Elza (nome fictício) foi responsável por acompanhar os alunos com deficiência visual na EJA por muitos anos, mas no ano de 2018, ela se aposentou e, por essa razão, ela não pôde participar das entrevistas semiestruturadas dessa pesquisa. Porém, sua importante participação no processo de escolarização dos sujeitos dessa pesquisa, está presente em diversos depoimentos e relatos de experiência.

No entanto, sem conseguir um resultado satisfatório e a situação financeira da família complicada por conta da crise econômica e dos altos índices de inflação, ele permaneceu matriculado até 1989, quando voltou a se isolar e ficar recluso em sua residência, sem qualquer forma de atividade laboral ou de educação.

Eu desisti da escola porque não aproveitava nada, minha mãe era sozinha na época e meu irmão sustentava a casa. Circular¹⁴ naquela época? Era o tempo do Sarney, não é? Você ia no mercado hoje e era um preço, amanhã já era outro. Circular só subia e o gás de cozinha também. Aí, de 89 até 99, parei mesmo, um bom tempo, fiquei só em casa.

Durante esse período de reclusão de Bernardo, a sua condição visual se agravou e, em decorrência de um descolamento de retina, ficou cego totalmente, distanciando ainda mais as possibilidades de participação social. Perguntamos a ele se ele não havia trabalhado formalmente em algum período de sua vida, sobretudo quando ainda restava-lhe um pouco de visão. Então, ele respondeu: — “*Não! Quando eu enxergava, eu não trabalhava porque eu não tinha visão das coisas, não tinha estudos, eu era analfabeto de tudo*”.

Embora, Bernardo tenha frequentado a escola e uma classe especial por alguns anos, não lhe possibilitou um desenvolvimento que fosse capaz de lhe assegurar uma compensação da deficiência, tal como Vygotski (1997) preconiza em seus estudos. Esse tipo de situação particular enfrentada pelo aluno, evidencia a nossa síntese teórica apresentada no terceiro capítulo desse trabalho, cuja compensação social da deficiência só é possível mediante a aprendizagem de conceitos científicos e o desenvolvimento psíquico decorrente desse processo.

Quanto mais científico e teórico for o pensamento e as ações mentais do aluno com deficiência visual, menor será o impacto negativo ocasionado pela deficiência ou insuficiência orgânica. Ao realizar as suas ações mediante um pensamento lógico, abstrato e teórico, a pessoa não necessita da percepção imediata do mundo objetivo, uma vez que os fenômenos são processados em suas representações mentais ou verbais, de modo a diminuir a interferência de um órgão complicado pela deficiência.

Quando nos deparamos com a história de Bernardo, vislumbramos uma deficiência que se acentuou e se agravou ao longo de sua vida. De acordo com Vygotski (1997), a deficiência se torna um elemento de dificuldade para a pessoa, somente quando há a complicação no decurso do desenvolvimento psíquico. Como a escola e a educação formal fecharam as portas para Bernardo, impossibilitou que a sua vida tomasse um rumo na direção de seu

¹⁴ Circular é um termo utilizado no Paraná, sobretudo nas regiões norte e noroeste, para designar o ônibus de transporte coletivo e urbano.

desenvolvimento, isto é, dificultou o processo de sua aprendizagem, inclusive da alfabetização e dos conhecimentos básicos de cálculo.

A professora Tereza, especialista em Educação Especial, a qual acompanha Bernardo na EJA, possui experiência de mais de 30 anos como profissional da APAE e, de acordo com suas convicções, Bernardo não deveria ter frequentado essa instituição que, apesar de ele apresentar dificuldades com relação a aprendizagem do conteúdo escolar, ele necessita de um acompanhamento especializado e presente em seu processo de escolarização.

Professora Tereza: — *O que eu vejo do Bernardo, assim, ele tem uma boa compreensão de mundo, né? Mas, tem dificuldade na área acadêmica. Ele deve ter alguma deficiência associada, alguma coisa, porque ele tem muita dificuldade. Você está explicando alguma coisa aqui para ele, ou você está lendo alguma coisa que, em seguida, ele vai ter que responder e ele diz: “vai demorar muito para acabar? O que eu respondo?” Ele não consegue assimilar.*

Pesquisador: — *Ele apresentou para a escola algum diagnóstico ou uma avaliação multiprofissional que atestasse uma Deficiência Intelectual?*

Professora Tereza: — *Aqui para mim não chegou! Você sabe que antes, para entrar na APAE, era preciso apresentar um ticket ou alguma coisa muito visível. Hoje não! Você tem que ter um laudo, o médico precisa atestar, passa por uma equipe de avaliação, mas antes não.*

Pesquisador: — *Você acredita que o Bernardo deveria ter estudado em classe comum do ensino regular?*

Professora Tereza: — *Eu acho que o Bernardo é para sala de recurso, para ter esse suporte. Eu acho que na APAE não, acho que no ensino regular com acompanhamento.*

Em decorrência da rejeição da escola regular pela matrícula de Bernardo, juntamente com a ausência de uma instituição de atendimento especializado na deficiência visual no município de Campo Mourão, a APAE foi a instituição que lhe acolheu, mas sem conseguir atender as suas necessidades de aprendizagem, que deveria ter sido a função da escola ao longo dos anos de sua infância e adolescência.

Até o ano de 1999, Bernardo não havia sido escolarizado, não tinha conhecimentos mínimos de cálculo e escrita, bem como conhecimento sobre o emprego de Tecnologia Assistiva específica para pessoas com cegueira. Sua vida estava reclusa a apenas a sua residência, sem qualquer forma de convívio social alheia à sua família.

Com a abertura de uma classe especializada para pessoas com deficiência visual, em uma escola municipal próxima a sua residência, Bernardo pôde, após muitos anos, ter acesso ao Braille e demais recursos necessários para a vida de uma pessoa com cegueira.

Eu entrei na escola, digo para você, eu perdi a visão em 96, fiquei de 96 até 99 em casa, não saía do portão para fora para nada. Aí, um dia, a mãe pegou e falou que iria me colocar na escola. Então, entrei na escola e comecei a fazer esse método

Braille com a professora Marisa¹⁵ e aprendi com ela o uso da bengala e do sorobã e tudo. Fiquei seis anos lá.

Antes disso eu não sabia nem o que era bengala, não sabia nem o que era Braille. Ai, lá que eu entrei e fiquei seis anos. Fiquei com a Marisa. Aí, depois saí e, naquela época, ainda em 2005 eram duas coisas que tive de enfrentar, que foi aqui (CEEBJA) e a classe especial. Aí, eu falei, isso aqui não era vida. Eu fui frequentando dois colégios. Levantava umas 5 horas da manhã, ônibus me pegava às 06:30, na frente de casa. Era a classe especial de manhã, almoçava e de lá vinha bater no CEEBJA. Chegava em casa às 18:30, praticamente o dia inteiro na escola, só tinha um dia de folga. Aí, eu falei: “não senhor!” Eu quero uma professora especial na sala de DV (Deficientes Visuais) do CEEBJA. Aí, eu olhei e falei, isso não é vida para mim não. Aí, foi dito e feito! Deus colocou a Professora Elza no meu caminho e foi ela que me tirou da classe especial. O maior orgulho da minha vida foi essa menina, vichi! A Elza para mim é tudo!

A gratidão de Bernardo com o trabalho das professoras com a sua escolarização, reflete o quanto o processo educativo se faz importante para a vida de uma pessoa com deficiência. Primeiramente, em seu processo de alfabetização por meio do alfabeto Braille, juntamente com as aulas de orientação e mobilidade, ele pôde passar a ter mais autonomia e independência em sua vida, tornando-se uma pessoa mais ativa na sociedade. Em seguida, com o ingresso no CEEBJA, ele começou a cursar o Ensino Fundamental II e, a partir desse momento, frequentar classes comuns, com colegas jovens e adultos sem deficiência, contribuindo para a sua socialização e rompimento com o estigma da inclusão e do isolamento social.

Nos dias atuais, o tempo de Bernardo é ocupado pela escola, onde ele frequenta o Ensino Médio para jovens e adultos, como também na atividade de vendedor de torrone, com a qual ele visita empresas e escritórios próximo a sua casa. Quando perguntamos sobre essa atividade laboral, ele fez o seguinte relato:

Eu faço! Nas horas que eu tenho de sair, de vender de manhã. Que nem hoje, eu saí para vender e voltei. Cheguei em casa, tomei banho e fiquei daí, até dar a hora do almoço. Depois, saí e vim para cá (CEEBJA). Agora daqui, volto em casa, atendo agora outros lugares que tenho que vender. Vou nos escritórios, nos comércios perto de casa.

Para a realização dessas atividades, Bernardo utiliza a bengala para auxiliá-lo nos trajetos. Porém, a sua mobilidade se reduz às ruas próximas de sua casa e o espaço físico da escola. Ele caminha sozinho até o ponto de ônibus para ir à escola, com o qual ele recebe auxílio do motorista que o ajuda a embarcar no ônibus e desembarcar em frente a sua escola. Esse

¹⁵ A Professora Marisa, nome fictício, é uma professora aposentada da rede municipal de ensino. Ela atuava como professora especialista de uma classe especial de contraturno para o atendimento dos alunos com deficiência visual. Juntamente com a Professora Elza, foi uma das pioneiras no atendimento especializado às pessoas com deficiência visual no município de Campo Mourão.

ônibus faz apenas o transporte escolar, desse modo, o motorista já o conhece e sabe de suas necessidades.

Quanto a mobilidade por outros espaços físicos, Bernardo necessita da ajuda de uma outra pessoa para guiá-lo. No começo de sua reabilitação, ele conta que teve muita resistência para a utilização da bengala, mas que hoje, ele reconhece a importância desse recurso para a sua vida.

Pesquisador: — *Quais são os recursos mais utilizados por você no dia a dia?*

Bernardo: — *A bengala! É mais a bengala! Tanto que a Professora Marisa, quando eu entrei na escola, eu não queria usar nem isso aí. Eu briguei com ela. Ela queria que eu pegasse a bengala e andasse sozinho na cidade, igual ao Pedro¹⁶. O Pedro saía lá do Guarujá e andava Campo Mourão inteiro. Ele e o Fernando. Já falei para eles que, na hora que um carro pegar e atropelar vocês, o cemitério é perto de casa. Não! Não! Não! Eu, não arrisco a vida. Tanto que, a Professora Marisa, eu quase briguei com ela por causa dessa bengala.*

Pesquisador: — *Mas, hoje você ainda resiste para utilizá-la?*

Bernardo: — *Uso só aqui! Tem uma que eu uso na rua para andar lá. Essa aqui (mostrou a bengala ao seu lado), uso só pra vir aqui (CEEBJA).*

Pesquisador: — *Você tem alguma mobilidade fora do bairro de sua casa?*

Bernardo: — *Não! Não! Na cidade, no centro, eu não ando.*

Pesquisador: — *Então, como você faz para frequentar outros lugares?*

Quando o ônibus me deixa na porta, tudo bem! Mas, agora, se for para eu vir sozinho, não! Tem que vir com alguém mesmo.

A preocupação de Bernardo quanto a sua segurança, assim como a sua dificuldade de orientação e mobilidade pela cidade, reflete a carência por melhorias na área da acessibilidade para a cidade. Por exemplo, são poucas as calçadas com piso tátil, não há condições acessíveis para o cruzamento das vias, o transporte público não é adaptado e dentre outros problemas comuns às cidades brasileiras.

Outro importante recurso mencionado por Bernardo, o qual ele utiliza cotidianamente, é a máquina de escrever em Braille. Esse dispositivo é oferecido pela escola e tem o ajudado desde o início de sua alfabetização. A importância desse recurso para a vida de Bernardo é conferida no seguinte depoimento:

Tem uma máquina que veio pra mim de São Paulo, que foi uma moça quem trouxe para mim. Fui pegar a máquina para usar, funcionou um dia aí e enroscou. Pequei e trouxe aí para a Professora Elza. Ela foi mexer, mas a máquina enroscou e não teve jeito, vou ter que arrumar outra. Sabe quando? Nunca! Um amigo meu, que é cego, pediu para a sua menina digitar no Mercado Livre, se tem a máquina de escrever em Braille. Tinha uma dessa que eu uso aqui, de 1600 a 11000 novinha, zerada de ferro ou de metal. Estou esperando a Professora Tereza ganhar na Megasena para arrumar uma para mim (risos). Com uma máquina dessas, escrevo até o nome de Jesus Cristo e do salvador da Pátria. Essa máquina para mim é uma mão na roda. Prefiro mil vezes ela, do que a reglete, porque para escrever o R, você tem que tirar a folha, dá

¹⁶ Nome fictício para um colega cego de Bernardo, ex-aluno do CEEBJA.

mais trabalho para usar a reglete do que a folha na máquina. É incrível! Eu fiz o curso disso tudo na classe especial, foi com a Professora Marisa que eu aprendi a usar a máquina.

Bernardo demonstra muita facilidade para lidar com a máquina de escrever em Braille, uma vez que realiza todas as suas atividades e avaliações com o Braille e a escrita por intermédio desse equipamento. A máquina é o caderno de Bernardo em sala de aula, é por onde ele faz as suas anotações e copia textos escritos na Lousa. Quando há a necessidade dele escrever algum texto escrito pela professora na lousa, a Professora Tereza fotografa o texto e dita para ele escrever, em outro momento reservado. Esse dispositivo se configura no principal recurso utilizado por Bernardo para ter acesso a linguagem escrita e, por sua vez, reflete a grande importância em que as TA exercem ao longo do processo de aprendizagem conceitual.

Diferentemente, da Instituição de ensino da Professora Cleide, a professora especialista não acompanha o aluno em sala de aula. Esse atendimento ocorre somente na sala de recurso multifuncional, em um momento a parte do horário da aula. Todo o trabalho pedagógico especializado, sobretudo o apoio na realização de tarefas, trabalhos e exercícios das disciplinas, são realizados em um atendimento exclusivo ao aluno.

Dessa forma, o recurso utilizado por Bernardo para possibilitar o seu acompanhamento das aulas, é somente a máquina de escrever em Braille. Quando perguntamos sobre a utilização de recursos relacionados a informática, ele demonstrou aversão, sobretudo por não saber como lidar com as novas tecnologias.

Tem um outro cego, amigo meu, que arreventa de mexer em computador e essas coisas, Mas, eu já não consigo, isso parece um dom. Eu sei que o meu negócio é a máquina, é a máquina. Esse notebook aqui mesmo (referindo-se aos notebooks na sala de recursos), eu não sei nem mexer, nem ligar isso aí. Eu não tenho muita paciência de ficar em frente a um computador.

Outra coisa, no nosso tempo não existia esse negócio de computador, notebook nada. Quando entrei na APAE, em Maringá e aqui, nunca tinha ouvido falar, nenhuma empresa tinha computador. Computador antigamente era coisa de rico, igual telefone. Telefone antigamente, esse aqui (mostrou seu celular), quando saiu na época em 90, era aqueles tijolões absurdos que não era nem de crédito, era de conta, pagava quem fazia ligação.

É, computador é uma coisa que, quando começou a sair, primeiro foram as empresas e hoje você vê dentro das casas aí. Tem milhões de pessoas que tem computador dentro das casas, dentro da escola. A Professora Marisa mesmo falou que vai chegar um dia mesmo, que vai ter computador pequenininho, que vai carregar até dentro do bolso, se é que já não inventaram ainda.

Apesar da escola contar com uma pequena estrutura de informática, como notebooks exclusivos para a utilização dos alunos com deficiência visual, como um laboratório compacto com computadores de mesa, disponíveis para todos os alunos, percebemos que ela não está

preparada para oferecer esses serviços aos alunos com cegueira. Há a necessidade de promover cursos básicos de informática para a promoção da inclusão digital desses sujeitos, uma vez que eles não sabem como lidar com as novas tecnologias.

Alguns computadores do laboratório de informática, assim como todos os notebooks estão acessíveis às pessoas com deficiência visual, sobretudo por intermédio do *software* NVDA, disponível gratuitamente na internet. Além desses equipamentos, a escola conta com uma impressora Braille, que de acordo com a Professora Tereza, não é utilizada por não estar em condições de funcionamento, ela afirmou que, — *“a impressora fica lá na sala de recursos, onde os alunos ficavam antigamente, eu nunca usei, parece que estava para passar por uma reforma, o técnico ficou de vir. Então, eu não sei se ela foi arrumada, mas eu acredito que não.*

Dentre outros recursos que Bernardo utiliza em seu dia a dia, está o seu aparelho celular, com o qual ele apenas consulta a hora e faz ligações, digitando os números no teclado físico de seu aparelho. É notável a sua capacidade em decorar números de telefone e nomes completos de seus contatos, uma vez que ele não utiliza o celular para gravar os números, apenas faz a digitação quando tem a necessidade de ligar. Em posse de um celular da década de 2000, capaz de informar a hora com voz sintetizada, não oferece recursos avançados de acessibilidade à navegação como nos celulares de geração atual.

Ao perguntarmos com relação a adaptação de seu aparelho celular, Bernardo respondeu:

Bernardo: — *Adaptação não! A única coisa que ele tem, como que fala? Ele tem um sistema de voz, alguma coisa assim. Ele não tem, porque é o Nokia 1600, porque se eu trocar o aparelho e comprar um aparelho desses grandes, vai entrar o WhatsApp nele e a internet. Esse aqui (mostrou o seu aparelho celular) é dos antigos, comprei outro desse de um amigo meu que é cego de tudo. Esse aqui, meu amigo comprou pela internet, ele comprou da internet no Mercado Livre, porque é o único lugar que tem para vender desse. Nas lojas não acha. Eu procurei até nas lojas da TIM, da Claro e em tudo quanto foi loja aí. Esse meu aqui, tem até o marcador no “5”, né? Tem o marcador no “5”! Tem tudo, por isso, que eu não troco! Não venha me falar, que isso aí é coisa do ET (Extra Terrestre), que é coisa velha. O que é velho para você e é de ET para você, mas para mim está servindo muito. E tem outra, ele fala a hora.*

Pesquisador: — *Ele fala o contato de quem te liga? Fala a agenda?*

Bernardo: — *Não! nesse aqui não é próprio para isso.*

Pesquisador: — *Mas, como você faz para encontrar um contato?*

Bernardo: — *Não! Eu não uso a agenda dele. Então, tem vários números que eu mando apagar, excluir tudo. Na agenda dele, eu nem uso a agenda dele, porque eu não enxergo e como é que eu vou usar a agenda dele?*

Pesquisador: — *Então, você usa somente para discar o número?*

Bernardo: — *Sim! Nem mensagem eu não mando aqui.*

Como podemos observar, Bernardo apresenta resistência quanto a utilização de novas tecnologias, tanto em sua vida cotidiana, quanto para a realização de atividades escolares.

Dentre os motivos que identificamos, a falta de formação na área da informática é o mais contundente, visto que, por ele não conhecer ou saber como lidar, há uma negação com relação aos ganhos em que ele poderia ter em sua vida ao utilizar esses recursos.

Com a limitação de Bernardo quanto à utilização das tecnologias da informação e comunicação, o seu acesso à informação se dá por meio do rádio e da televisão. Ele passa boa parte de seu tempo livre, ouvindo rádio, sobretudo notícias, assim como em assistir televisão, elencando o Programa Silvio Santos como o seu preferido.

Apesar, de Bernardo conhecer vários colegas cegos que utilizam a internet e os recursos mais avançados de tecnologia para contribuir a enfrentar as barreiras impostas pela sociedade, ele prefere a utilização de dispositivos mais antigos, aos quais ele tem mais familiaridade e capacidade de explorar.

A Tecnologia Assistiva, para que possa contribuir durante o processo de escolarização dos alunos com deficiência, é necessário que ela seja aceita pela pessoa e, quanto mais automático e simplificado se torna o emprego dela no cotidiano, mais ela se tornará intrínseca ao organismo humano.

Dessa forma, a bengala e a máquina de escrever em Braille, são os principais recursos de TA que são utilizados por Bernardo e, embora não possibilitem a sua inclusão digital, contribuíram para colocá-lo na direção do desenvolvimento, uma vez que esses recursos têm proporcionado o rompimento de barreiras na escola e o acesso ao conteúdo escolar.

A progressão de Bernardo se dá de maneira lenta, mas contundente e gradual. Desde que iniciou a sua alfabetização em 2000, conseguiu superar, pouco a pouco, as dificuldades e suas limitações. A cada semestre, Bernardo conclui duas disciplinas na direção de sua formatura no Ensino Médio que, em breve, poderá galgar níveis de escolarização maiores.

É importante salientarmos que o contato que Bernardo teve com o Braille no início dos anos 2000 foi o fator mais significativo para colocá-lo na direção do desenvolvimento psíquico, uma vez que os dispositivos relacionados a essa escrita, possibilitaram a ele ter acesso a conceitos científicos que puderam modificar a forma como ele interagiu com o mundo antes de iniciar seus estudos na classe especial específica na área da deficiência visual.

A superação das limitações sensoriais, de acordo com a perspectiva de Vygotski (1997), é a compensação da deficiência pela aprendizagem e o desenvolvimento psíquico. A cada conteúdo que Bernardo consegue aprender e superar as dificuldades, é mais um degrau que ele sobe com relação ao seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a deficiência, por mais grave que ela possa ser, ela não pode ser o fator que impossibilitará o desenvolvimento, é necessário que a aprendizagem e a apropriação das

faculdades e aptidões do gênero humano seja proporcionada pela escola, não importa a forma e o meio em que aconteça.

4.2.3 Fernando

Nascido na região de Maringá, no Paraná, Fernando tem 27 anos e perdeu totalmente a sua visão há quatro anos e ainda encontra-se em um processo de readaptação a sua nova condição de pessoa com deficiência.

Filho de mãe solteira e empregada doméstica, Fernando teve pouco contato com o seu pai ao longo de sua vida, o qual sempre esteve ausente e pouco fez para contribuir para a sua criação e sua formação, ficando a cargo de sua mãe toda a responsabilidade de prover sozinha a manutenção do lar e todas as suas necessidades.

Embora ele tenha perdido a visão aos 23 anos de idade, desde a tenra infância tem enfrentado problemas relacionados à sua condição visual. Primeiramente com um forte grau de miopia em ambos os olhos, o que segundo ele lhe proporcionou um descolamento de retina aos 9 anos de idade e perda da visão em um dos olhos.

Aos nove anos de idade levei uma bolada brincando, jogando bola na rua. Na época, quebrou os meus óculos, mas não fez nada com os olhos, nem furou, nem doeu e nem aconteceu nada. Foi pela bolada! Eu acredito que, pelo fato de eu ser criança ainda, com o corpo em desenvolvimento e com a miopia muito forte, aí aconteceu! Depois de uns 15 dias foi escurecendo e eu estava com os óculos antigo, porque o médico que eu ia na época, era em Maringá e eu morava em Campina da Lagoa. Então, eu tinha ido ao médico não fazia nem três semanas, tinha trocado de óculos. Era novinho! Naquela época lá, os óculos eram de vidro, então, a lente acabou quebrando e eu tive que ficar com os óculos antigo. Aí, foi acontecendo de eu começar a perder a visão, começar a embaçar e eu não perceber, pelo fato de eu ser criança e pelo fato de os óculos serem um grau menor do que eu tinha que usar. A gente não imaginava que isso poderia acontecer, o médico nunca alertou a gente com relação as brincadeiras de contato e a tomar cuidado com relação a pancadas nos olhos.

Decorrente desse evento, Fernando passou a ter uma visão monocular com a qual teve de enfrentar todo o seu processo de escolarização em classes comuns da rede regular de ensino, sem qualquer atendimento educacional especializado. Sua condição visual, apesar da cegueira de um olho, lhe possibilitava a realização de muitas atividades, desde que utilizasse óculos extremamente fortes para corrigir a miopia.

O processo de escolarização de Fernando esteve entrelaçado ao contexto de implementação das principais políticas da educação inclusiva na educação brasileira,

perpassada por toda a década de 2000. Nesse cenário, tivemos um aumento expressivo do acesso das pessoas com deficiência à educação formal, sobretudo nas classes comuns do ensino regular. Desse modo, diferentemente de Lúcia e Bernardo, Fernando frequentou as classes comuns do ensino regular até completar os seus 17 anos de idade.

Ao longo desses anos de escolarização no Ensino Fundamental, ele contou que não obteve êxito em seu rendimento escolar, ficando retido por dois anos por conta de reprovação, nas quais ele atribuiu como consequência a sua imaturidade e indisciplina, porém enfatizou que sofria “*bullying*” das demais crianças por conta do tamanho de seus óculos.

Apontar a indisciplina e a imaturidade como causa do fracasso escolar, de certo modo, expressa uma reflexão pessoal de Fernando acerca de sua vida e do quanto ele amadureceu com relação aquele momento. No entanto, por trás dessa imaturidade e indisciplina, podemos identificar a omissão da escola quanto ao atendimento especializado que Fernando não teve, o que dificultou o seu processo de aprendizagem e o seu rendimento escolar. Essa tendência de as pessoas colocarem o fracasso escolar sobre os ombros do próprio aluno, advém do aparelhamento das instituições de ensino ao ideário neoliberal, com vistas a mascarar a realidade e aceitar passivamente as condições desiguais da sociedade capitalista.

É necessário que a escola ofereça condições suficientes para garantir a inclusão do aluno com deficiência visual, oferecendo serviços e recursos de Tecnologia Assistiva, com vistas a viabilizar o seu acesso ao conhecimento científico e, conseqüentemente, garantir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a atenção voluntária, a memória, percepção e o pensamento lógico e abstrato (VIGOTSKY, 2009).

Com a ausência desse atendimento, somados a precária situação familiar, social e econômica, bem como a falta de interesse e de crença na escola como um meio de transformação da sua vida, Fernando evadiu-se da escola durante o 1º ano do Ensino Médio e passou a buscar um emprego que pudesse lhe garantir algum dinheiro para ajudar a sua mãe com as despesas do lar.

Alguns excertos da fala de Fernando, expressa bem a sua opção pela evasão da escola:

[...] Cheguei a estudar e trabalhar durante um mês. Foi então, que decidi sair da escola e ficar somente trabalhando.

[...] Acho que foi assim! O fato de ter reprovado bastante e, com uma faixa etária mais elevada, estava desencaixado ali, precisava trabalhar para ganhar o dinheiro da gente. Então, acabei por essa opção.

[...] A gente sempre morou de aluguel e sempre foi somente eu e ela (mãe de Fernando), então, eu percebi que precisava trabalhar e precisava ter o meu dinheiro. Já estava maior, ela não tinha a obrigação de me dar dinheiro.

A partir desse momento de sua vida, ele resolveu priorizar o trabalho em detrimento de seu processo de escolarização em que se manteve distante até a perda total da visão. Durante um período de cinco anos, passou pela função de garçom em churrascarias e auxiliar administrativo. Ele conta, que por conta da visão monocular, que lhe proporcionava o benefício da reserva de vagas para pessoas com deficiência, sempre conseguiu boas vagas de emprego por intermédio do SINE (Sistema Nacional de Emprego).

Até os 23 anos de idade, a sua vida resumia-se ao trabalho e a ajudar a sua mãe com as despesas do lar, bem como as demais atividades relacionadas à vida de um jovem adulto que, apesar das dificuldades ocasionadas pela visão monocular e o forte grau de miopia, ainda conseguia exercer uma relação de autonomia e independência com sua forma de interagir com os espaços físicos e o meio social.

Com base no que já expomos até o momento, podemos perceber que, mesmo que as limitações de Fernando não tenham sido tão severas, há uma modificação na forma como ele interage com o meio social. De acordo com Vygotski (1997), qualquer que seja a deficiência, vai ocasionar um desequilíbrio entre o organismo do sujeito e o meio social que o circunda, uma vez que o modo como a sociedade está organizada, não favorece a participação social daqueles que tem um organismo agravado pela deficiência.

Esse fator é perceptível no decorrer da vida de Fernando, que a partir do momento em que começou a perder a visão com nove anos de idade, a sua vida e modo como ele se relaciona com o meio social se tornou complicado, levando-o a reprovação no Ensino Fundamental II e, posteriormente, a desistência no início do Ensino Médio.

Até os seus 23 anos de idade, quando começou a perder o restante da visão em seu olho que ainda enxergava, por decorrência de outro descolamento de retina, ele não tinha qualquer informação sobre o emprego de Tecnologia Assistiva, ou o direito de frequentar a escola com atendimento especializado.

Quando a falta da visão passou a interferir em sua vida social, sendo extremamente afetada, ele se viu em uma situação delicada com relação a sua independência e capacidade de manter a sua vida laboral e de participação em espaços físicos e sociais. Esses fatores agravados pela deficiência, fizeram com que ele deixasse o emprego e, por cinco meses, vivesse do seguro desemprego e, posteriormente, ser obrigado a acionar o auxílio para a reabilitação profissional.

[...] eu tive que passar por outras experiências, tive que começar os tratamentos, tive que começar outra vida.

[...] os dois primeiros anos, que comecei a fazer o tratamento, ele foi, digamos assim, eficaz. Ele ia dando resultado, mas lá na frente desandava e tinha que mexer no olho

de novo. Então, nos dois primeiros anos, eu ainda pude enxergar, mexer no celular e andar na rua.

Aos 23 anos foi quando eu comecei a perder a visão, a minha liberdade, a minha vida natural começou a mudar. Então, começo a contar desde dessa época.

Antes disso, com a ajuda da correção dos óculos, eu conseguia sair, ter uma vida normal. Eu tinha uma visão um pouco limitada, 14 graus de miopia, bem forte.

A ausência da visão, como Vygotski (1997) traz em suas sínteses, não modifica somente o organismo da pessoa, mas modifica toda a sua forma de relacionar-se com o mundo e o meio social. A perda da visão faz com que a pessoa necessite de uma reorganização na sua forma de viver e de se relacionar com o meio circundante.

Para Fernando, esse processo de reorganização foi um tanto quanto turbulenta. Quando, aos 23 anos, começou a perceber que estava ficando com cegueira, passou a se revoltar e se indignar com a vida, seguida de um estado de depressão que, até os dias de hoje, ainda tem incomodado e dificultado a sua reabilitação. Sem trabalhar, estudar e uma situação financeira complicada, para ele seria inevitável o adoecimento emocional e a falta de perspectivas futuras.

Um pouco dessa frustração e dificuldades pode ser verificado em seu seguinte relato:

Até a forma que as pessoas conversam com a gente muda. Se você falar para certas pessoas que você é cego, elas vão achar e ouvir isso como um coitadismo. Acha que a gente se faz de coitado e que sou eu que estou me afastando, que estou colocando dificuldades para interagir. Mas não é isso! As pessoas mudam o jeito de conversar com a gente, eles colocam a gente em um status inferior a elas. Eu percebi isso, percebi isso nos quatro anos.

A pessoa mesmo que eu estava junto, inclusive está se formando em Psicologia, ela falou que tinha dificuldades, porque se ela chegasse em um ambiente e tivesse uma pessoa com limitações, ela tinha dificuldades de se aproximar e interagir com aquela pessoa.

Hoje em dia é difícil você estar em um ponto de ônibus e as pessoas se aproximarem de você, tentarem interagir com você, só pelo fato de você ser um ser humano igual a elas. Elas se aproximam de você para matar a curiosidade, que elas não conseguem segurar. Tipo: —Como é que você ficou cego? O que aconteceu? Essas são as primeiras perguntas que fazem. Então, elas não se aproximam de você porque você seja bacana.

Nesse relato de Fernando, fica evidenciado uma concepção que a sociedade ainda tem da pessoa com deficiência, com a qual lhe atribui um status de inferioridade por conta da limitação orgânica. Essa percepção das pessoas com deficiência ainda se faz presente e dificulta a ascensão social, uma vez que intensifica a exclusão por meio do julgamento de incapacidade para a realização de determinadas tarefas ou o receio de aproximar-se e estabelecer contato, como se a pessoa com deficiência fosse alguém radicalmente diferente e complicada de se relacionar.

De acordo com Vygotski (1997), a maior dificuldade enfrentada pela pessoa com deficiência não se encontra na insuficiência ou limitação do organismo, como no caso de uma

doença que limita a capacidade visual de uma pessoa, mas nas barreiras que são encontradas no decurso do desenvolvimento psíquico. A perda da visão para Fernando é extremamente intensificada, a partir do momento em que ele necessita estabelecer uma relação social, mas que em decorrência de sua condição de cegueira, a sociedade e as demais pessoas criam uma série de barreiras que dificultam o seu acesso ao meio social.

Diante dessa situação de desamparo e de necessidade de reabilitação e de novas perspectivas para o enfrentamento da vida como uma pessoa cega, Fernando foi orientado por pessoas ligadas a uma associação de pessoas com deficiência visual, que lhe conduziu a se matricular na Educação de Jovens e Adultos, onde ele poderia ter um acompanhamento especializado e orientações para favorecer a sua reabilitação.

A partir dessa nova perspectiva, a vida de Fernando tem melhorado significativamente, não somente pela ocupação em si própria, mas pelo desenvolvimento e o grande apoio que tem recebido das professoras ao longo do seu processo de reabilitação e reorganização de sua vida.

Quando perguntamos os motivos que o fizeram retomar os estudos, ele respondeu:

Foi pelo fato de eu ter perdido a visão. Eu achava que aqui, se eu voltasse para a escola poderia me dar oportunidades melhores no futuro, porque para uma pessoa que enxerga é difícil conseguir uma boa profissão e, para a pessoa que não enxerga, é muito mais difícil. Então, decidi voltar por esse motivo e para ocupar a cabeça com outras coisas. Achei que isso poderia me ajudar a me reabilitar. E isso ajudou. Foi por conta disso que aprendi a andar sozinho.

Uma escola de Educação de Jovens e Adultos, que atende ao público com deficiência, além de prover as condições suficientes para a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos, também absorve a responsabilidade, para o caso de alunos que retomam os estudos por terem adquiridos uma deficiência, como um espaço de reabilitação para a vida. Portanto, os serviços de Tecnologia Assistiva se tornam ainda mais importantes, uma vez que é nesse espaço em que a pessoa com deficiência visual tem os primeiros contatos com recursos que poderão contribuir diretamente para a sua inclusão e reorganização social.

Nos excertos a seguir, Fernando descreve o processo em que possibilitou a sua capacidade de mobilidade de maneira autônoma e independente, demonstrando a participação de sua professora ao longo desse percurso:

Os primeiros passos foram no quarteirão de casa, sozinho, sem o auxílio de ninguém. Mas, quando eu entrei na escola, eu tive o auxílio da professora Elza. O primeiro trajeto que ela me ensinou foi da minha casa até o ponto de ônibus, onde eu tinha que atravessar quatro ruas para chegar ao ponto de ônibus. Depois, eu pedi para ela me ensinar a ir para o centro, onde eu queria aprender a pegar um ônibus e desembarcar no terminal e ir, por exemplo, a uma loja que eu gostava de fazer compras, no banco e demais locais. Ela fez esses trajetos comigo.

Ela disse que eu era muito corajoso. Com um dia só de treinamento ali no centro, ela já falou que eu estava pronto para andar sozinho. Mas, eu acho assim, que o quê me ajudou foi fazer, foi tomar essa decisão muito rápido. Eu não deixei o tempo passar, se estender muito, porque se o tempo se estende mais, eu iria acabar me desanimando e me acomodando. Então, eu acho que usei aquela memória visual, que até hoje ainda é fresca e, naquela época ainda estava mais.

Fernando demonstra muita desenvoltura para se mover entre os espaços na escola, isso acontece da mesma forma nas ruas e nos estabelecimentos comerciais que ele frequenta. Para isso, a utilização da bengala é imprescindível e, desde suas primeiras aulas de mobilidade, não se separa dela nem por um instante. A bengala já se tornou uma extensão de seu corpo, que apesar do pouco tempo que a utiliza, já a domina e se desloca naturalmente pelos espaços físicos. De acordo com suas palavras:

A bengala é primordial, a única coisa que substitui a bengala é um cão guia, nada mais substitui a bengala para o cego. Eu, para falar a verdade para você, não me sinto à vontade, não me sinto livre quando alguém está me guiando, não me sinto natural no meu estado de naturalidade.

A bengala foi o primeiro recurso a ser introduzido na vida de Fernando, o que lhe possibilitou, além de frequentar e acessar os espaços da escola com mais independência, a participar de outras atividades como a aulas de violão no conservatório municipal, bem como academias e aulas de Judô.

No entanto, essas atividades não relacionadas a escola, foram aos poucos inviabilizadas, sobretudo pela falta de acessibilidade no transporte público e nos espaços físicos. De acordo com Fernando, as aulas de música ficavam em um lugar muito longe de sua residência, no qual o acesso pelo transporte público era limitado e incipiente. Outro fator levantado por ele foi a falta de dispositivos que viabilizam a utilização dos ônibus urbanos na cidade de Campo Mourão.

Eu acho que o transporte público deveria mudar bastante, eu mesmo que fiz tratamento lá em Curitiba, o transporte de lá tem aviso sonoro, aviso das portas, aviso de próxima parada, próxima estação e isso ajuda bastante. Agora, a gente que está aqui, tem que ficar pensando em quebra-molas, tem que ficar prestando atenção de quando a porta abre e quando a porta fecha. Lá em Curitiba é tudo falado certinho, mas muita coisa tem que melhorar mesmo.

A adaptação e implantação de recursos tecnológicos para a melhoria da mobilidade urbana, bem como a utilização de transporte público por pessoas com deficiência visual, ainda não se faz presente em cidades do interior, apenas em poucas capitais e grandes centros metropolitanos. A falta desse tipo de acessibilidade inviabiliza a utilização desse serviço pelas

peças com deficiência visual e, desse modo, deveria ser uma questão de políticas públicas que obrigassem as empresas a proporcionar sistemas ou aplicativos com essa finalidade.

As limitações impostas a Fernando não se restringem apenas a mobilidade urbana, mas também aos espaços físicos e atividades que, em muitos casos, não oferecem suporte para o atendimento de suas necessidades. Para ele:

Na verdade, são muitas coisas que a gente tem vontade de fazer e a questão da visão não limita a gente, mas no ponto de vista das pessoas limita. Porque a gente pode fazer coisas e se não for possível enxergar, a gente usa referência visual e apoio da pessoa do lado para poder descrever. Eu queria fazer academia, mas não era possível porque eu não podia ficar sozinho andando lá dentro. Então, exigia um personal, um gasto a mais, que no caso de uma pessoa que enxerga não precisaria pagar. Também já lutei judô, mas por conta de ser um lugar, digamos afastado, foi a questão de transporte coletivo. Eu tive que sair também, porque a aula começava às 7:30 e acabava quase 9:00, onde era um local deserto. Então, para eu ficar ali sozinho essas horas da noite, era inviável. Ali até que passa circular, mas não dá para ficar sozinho a noite.

Mas existem muitas coisas, tem cursos também que eu tenho vontade de fazer, como os cursos do SENAC, que inclusive o INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) falou que pagaria os cursos para mim, mas quando olhei no SENAC os cursos presenciais, eles eram todos de saúde e gastronomia, coisas que não seriam interessantes para mim. Quanto aos demais cursos, como eu posso dizer, de mais relevância para mim, eu não posso fazer, como os cursos à distância, que eles falam que não é acessível porque a plataforma não é acessível, não existia acessibilidade nas plataformas e eu não conseguia navegar sozinho. Então, são muitas coisas que eu queria fazer, mas não tem como.

Por meio desse discurso de Fernando, podemos identificar que as dificuldades e limitações não estão presentes em seu próprio organismo, mas no modo como a sociedade se organiza, de modo a atender um determinado padrão de “normalidade” visual, que em muitos casos, exclui e impossibilita a participação de uma pessoa com deficiência visual. Caso os ônibus oferecessem um sistema sonoro e de identificação acessível, as academias propiciassem equipamentos acessíveis e profissionais capazes de compreender as necessidades de um cliente com cegueira, bem como os cursos a distância fossem preparados para receber esse público, as limitações seriam consideravelmente minimizadas, possibilitando uma inclusão mais efetiva e digna às pessoas com deficiência.

São essas as adaptações e perspectiva que a escola deve buscar para as pessoas com deficiência, não basta concordar com o acesso, é necessário propiciar as condições adequadas para uma participação ativa dos alunos, sobretudo no que concerne a aprendizagem e ao desenvolvimento.

Dessa forma, quando desprendemos o nosso foco investigativo para os recursos de tecnologia que possam contribuir para o desenvolvimento das pessoas com deficiência visual, não devemos apenas levar em consideração o quanto tal recurso pode ampliar a capacidade

visual de uma pessoa, mas o quanto ele pode ajudar a enfrentar os fatores de complicação social, ocasionados por uma sociedade desigual e excludente.

No âmbito da escola, os recursos de TA são inseridos no cotidiano da sala de aula e, dentre esses, Fernando já utilizou a máquina Braille, a reglete e o sorobã. Contudo, diferentemente dos demais alunos com cegueira, participantes da pesquisa, o seu principal meio para a escrita, leitura e o cálculo é o notebook, com o qual ele sempre teve familiaridade, até mesmo antes de ser acometido pela cegueira.

Pelo fato dele não ter sido alfabetizado em Braille, sua dificuldade com esse sistema de escrita é bastante evidente, ainda mais para ter que acompanhar as atividades em sala de aula. Desse modo, os recursos ligados a computação, como o notebook e o *smartphone* foram fundamentais para o enfrentamento de seu processo de escolarização.

Durante as aulas, é possível perceber que Fernando faz uso somente do notebook, tanto para escrever textos, anotações acerca da explicação da professora, bem como realizar a leitura do material didático e etc. Embora tenha recebido do governo todos os livros didáticos impressos em Braille, Fernando prefere a utilização do notebook, que por intermédio do leitor de tela NVDA, realiza toda a leitura e anotações necessárias. Até mesmo para a realização de cálculos e exercícios de matemática, ele prefere a utilização do *Excel* como ferramenta para calcular e organizar a estrutura dos cálculos matemáticos, uma vez que para ele é mais habitual e fácil para lidar.

De acordo com o seu discurso:

Na escola, se eu não tivesse ali a facilidade de utilizar o notebook para acompanhar as aulas, simultaneamente, eu me atrasaria nas matérias que eu faço. Assim, eu não me atraso em nada, acompanho normamente. Enquanto os alunos vão copiando do quadro, eu vou escutando a explicação da professora e eu vou escrevendo o que ela está falando. Antes dela escrever no quadro, eu já estou escrevendo no notebook. Então, isso aí ajuda bastante.

Para o cego que precisa do ensino didático, o notebook ajuda a gente. É que tem cego que é preguiçoso, né? Tem cego que sabe andar, tem cego que não sabe, tem cego que sabe mexer em computador e tem cego que não, prefere o Braille. Então, cada um tem um limite e uma necessidade, mas o motivo é que foi imprescindível, porque senão eu iria atrasar as aulas só com o Braille, até mesmo porque eu não fui alfabetizado no Braille. Então, até eu pegar uma naturalidade no Braille, iria demorar muitos anos e muita prática. Então, isso ajuda bastante.

Com o foninho de ouvido ali na sala, porque a sala é sempre barulhenta e se você coloca um foninho de ouvido ali, caso precise fazer algum cálculo, você pode abrir uma planilha no Excel. Então, tem o sorobã também que é para cego, que é muito bom também, mas hoje em dia, existem muitas coisas que a gente pode substituir, como o Braille pelo notebook, o sorobã por uma calculadora auditiva ou pelo próprio notebook.

No decorrer das aulas, Fernando apoia-se no notebook como um meio mais prático de adaptação ao meio ambiente de aprendizagem ao qual ele está submetido. Com a utilização desse recurso, ele consegue ampliar as suas condições de participação durante as aulas, passar a ter uma intervenção mais ativa e romper algumas barreiras desse espaço físico, como a lousa e a agilidade com o registro e organização do pensamento durante a explicação da professora.

Com a utilização dos recursos de TA, Fernando passa a ter uma maior percepção dos eventos que acontecem ao seu redor, o que facilita o início de sua aprendizagem a um determinado conceito científico.

Para que o aluno passe a operar mentalmente com um determinado conceito, é necessário que ele estabeleça com o fenômeno de estudo uma relação prática, material e sensorial, uma vez que de acordo com Davidov (1982), a atividade prática do ser humano é a base de todo o conhecimento, uma vez que o primeiro contato da humanidade com qualquer objeto presente na natureza, desde os primórdios, se deu mediante o contato sensorial. Para Kopnin (1978), a percepção sensorial antecede qualquer forma de pensamento.

Como já expomos anteriormente, na acepção de Galperin (2011), a base material de um conceito é uma etapa fundamental para a aprendizagem de qualquer conceito científico, visto que o contato direto com o objeto de estudo, possibilita, em um primeiro momento, o conhecimento de suas propriedades físicas, seja por meio da operação com sua materialidade ou uma representação materializada.

Desse modo, o computador para Fernando possibilita acessar informações e representações com as quais seriam muito mais difíceis de ser alcançadas por uma pessoa com deficiência visual que não faça uso desse tipo de recurso tecnológico. A possibilidade de registrar e representar a estrutura de seu pensamento, seja em textos no Word ou em fórmulas no Excel, contribui para ampliar a seu entendimento e percepção dos conteúdos ensinados em sala de aula.

O emprego desse tipo de recurso, inclusive possibilita que o aluno passa a apresentar um interesse maior pelo conteúdo escolar. É imprescindível para o desenvolvimento de motivações internas, aquela capaz de mover o sujeito em direção da aprendizagem, que o aluno exerça e reproduza uma atividade prática com relação ao objeto de estudo. Por mais abstrato que um conceito possa ser, sempre vai ter uma base material.

Ao descrever um momento particular em sua trajetória pela EJA, Fernando destacou a importante função que o professor desempenha na apresentação ou exposição de um conteúdo. Mesmo sem a utilização de um recurso que fosse acessível, como um projetor multimídia comum, a professora teve o cuidado de incluí-lo no decorrer da atividade.

Teve uma matéria muito interessante, que era a matéria de Biologia que eu fiz, onde a professora usou um data show, mas ela ia fazendo as explicações das imagens e do que tinha nas imagens dos animais. E, ao mesmo tempo, um outro professor ia manuseando o notebook. Então, ali foi uma aula bem rica de informações. Por ser uma aula totalmente visual ali, né? De referência, né? Então foi bacana que ela ia descrevendo tudo.

Essa percepção de Fernando com relação às representações dos animais, bem como a descrição da professora das propriedades externas do objeto de estudo, não é uma atividade que proporcionará a ele o desenvolvimento de um pensamento teórico e, nem tampouco, compreender todo o sistema conceitual e suas concatenações. No entanto, acreditamos ser uma das etapas que, além de aproximar o conteúdo da percepção sensorial do aluno, pode incitá-lo a começar a se interessar pelo conceito.

Dessa forma, é nesse momento que consideramos fundamental o emprego de Tecnologias Assistivas no âmbito da sala de aula. Como pudemos observar, Fernando estava muito confiante com o seu processo de escolarização, motivado inclusive para buscar o ingresso em uma universidade para prosseguir os estudos no Ensino Superior. Esse foi o início de um processo bem sucedido de utilização de um recurso que potencializou o desejo pela busca de novos conhecimentos e aprendizagens.

Como apresentamos no segundo capítulo, as escolas ainda estão desprovidas de inúmeros recursos tecnológicos que podem contribuir durante um processo de escolarização. Acreditamos que o potencial de outros recursos, que muitas vezes são inviabilizados pela condição econômica dos alunos e as condições precárias da escola, poderiam oferecer inúmeras situações favoráveis de inclusão e remoção de barreiras no âmbito da sala de aula.

Diante de um sistema educacional, conforme demonstramos ao longo desse trabalho, que não valoriza a aprendizagem de conceitos científicos e nem prioriza o desenvolvimento psíquico dos alunos, podemos considerar que a experiência de Fernando na Educação de Jovens e Adultos, embora não esteja fundamentada em uma educação para o desenvolvimento, é uma exceção dentre os alunos com deficiência visual. O seu conhecimento, anterior a perda da visão, sobre a informática e os recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação, bem como a aquisição de um notebook, o qual ele ganhou de presente de uma tia, foram fundamentais para que, dessa vez, obtivesse sucesso em sua trajetória escolar.

Ainda mais importante que o emprego da TA ao longo desse processo, foi o trabalho da professora Elza, a qual participou na orientação dos professores e no acompanhamento de Fernando, desde o início de sua reabilitação. Tanto que essa experiência proporcionou a ele o

reconhecimento de que, antes de qualquer recurso tecnológico, vem o papel a ser desempenhado pelo professor. Esse aspecto pode ser verificado em seu seguinte discurso crítico:

Hoje em dia não adianta você ter uma ferramenta que dá possibilidades de você fazer “x” coisas e a professora não saber te ensinar, não tiver aquela naturalidade de te explicar, porque tipo assim, os professores eles vêem a gente cego e eles acham que tem que ensinar, eles acham que eles tem que fazer de uma forma totalmente fora do eixo para a gente. Mas, não é assim, isso deveria ser uma coisa normal, as vezes a gente precisa de uma explicação diferente. Igual a matemática, é uma matéria que você faz porque você precisa ter ali uma estrutura daquela equação na sua cabeça e, às vezes uma pessoa que te explica de uma forma diferente ela vai te deixar em uma situação um pouco mais difícil de você aprender. Então, eu acho que a dificuldade está mesmo no despreparo da educação do que nas ferramentas. As ferramentas não dão conta de garantir seu aprendizado por conta própria. Existem coisas que não tem como. A ferramenta ali dá a questão da prática de você estar mexendo ali, vai te dar facilidade, mas não vai te dar respostas das coisas.

Esse trecho da fala de Fernando expressa com clareza boa parte das dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência em sala de aula. Caso o professor não organize um ensino que possa considerar as suas necessidades, o conteúdo escolar não fará sentido para a forma como ele interage e percebe o mundo objetivo. De acordo com Vygotski (1997), todas as pessoas com deficiência são capazes de se desenvolverem, porém, esse processo se dá por vias e caminhos diferentes das demais pessoas e, por essa razão, a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e o atendimento das condições necessárias, são fatores que deveriam proporcionar alternativas para os professores e as instituições de ensino promoverem o desenvolvimento psíquico para esses sujeitos.

Já em fase final do curso de Ensino Médio, Fernando divide seu tempo entre estudar, tocar violão, cuidar de seu cachorro e, como entretenimento, utiliza-se de seu acesso a internet para buscar diferentes atividades e conteúdos.

Empolgado com a guinada que a sua vida deu com relação aos estudos, Fernando pretende, após a conclusão do Ensino Médio, ingressar no Ensino Superior. Sua principal escolha é pelo curso de Direito, com o qual ele pretende lutar pelos direitos das pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, conseguir o seu espaço no mercado de trabalho.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos é um instrumento que transforma a vida de muitas pessoas que a frequentam, sobretudo no caso das pessoas com deficiência como Fernando que, mediante o agravamento de suas limitações, buscou na escola uma possibilidade de superar as barreiras impostas pela sociedade, vislumbrando um futuro ainda melhor, ao qual tinha sob perspectiva antes da cegueira.

4.2.4 Fábio

Fábio é um jovem de 22 anos que, a pouco tempo, retornou à escola para buscar alternativas para a sua vida, bem como um futuro que lhe assegure uma possibilidade de trabalhar e participar mais efetivamente da vida em sociedade. Com baixa visão e visão monocular, ele estudou, em classes comuns da rede regular, até o 8º ano do Ensino Fundamental que, na ocasião do agravamento de sua acuidade visual, ele desistiu da escola aos 17 anos de idade.

Ao longo de sua infância e parte da adolescência, Fábio não imaginava que a sua vida adulta poderia ser impactada por uma baixa visão. Aos 14 anos de idade, por decorrência de um descolamento da retina, ele perdeu totalmente a visão em um de seus olhos, passando a depender da acuidade visual do outro, o qual veio a degenerar-se nos anos seguintes.

Quando eu tinha 14 pra 15 anos, eu perdi totalmente a visão de um olho. Aí, quando eu fiz 18 anos, começou a diminuir na outra vista. Aí, eu procurei um oftalmologista, o laudo que ele passou, falou que eu enxergava 20% da vista, do olho esquerdo. Foi tudo muito rápido, uma hora eu estava na minha infância e, na outra, eu já estava cego.

Essa situação que, semelhantemente ocorreu com Fernando, impõe a Fábio, a necessidade de uma reabilitação e orientação quanto a reorganização biológica e social de sua vida. Até um determinado período de sua vida, a utilização do aporte visual para a realização de atividades cotidianas, era uma de suas principais vias de percepção do mundo objetivo. Quando foi acometido de uma perda substancial de sua capacidade visual, o modo como ele passou a interagir com o meio social teve que ser totalmente modificado e, por essa razão, é causado um desequilíbrio entre o seu organismo e o modo como a sociedade está organizada.

Nesse sentido, muitas das atividades em que ele era acostumado a desempenhar, tiveram que ser interrompidas ou adaptadas a sua nova realidade. Além da escola, que ele desistiu, logo após o agravamento da sua acuidade visual, outras atividades foram interrompidas. — “*Eu gostava muito de jogar pingue-pongue em hora de lazer. Eu gostava de jogar bola, jogos em computador, videogame. Tudo isso, tive que parar. Quase uns 90 % de tudo que eu fazia antigamente. Eu tive que cortar tudo*”.

Durante o período em que Fábio esteve ausente da escola, entre os seus 17 e 22 anos, ele não buscou por emprego, não desenvolveu nenhuma atividade remuneratória. Apenas se manteve em sua casa, ajudando sua mãe e seus irmãos com os trabalhos domésticos. Filho de

um proprietário de uma oficina de refrigeração, ele conta que tentou trabalhar na empresa de seu pai, porém a baixa acuidade visual não possibilitou o exercício da atividade laboral.

Como Fábio deixou de frequentar a escola durante o momento mais delicado de sua reabilitação, ele não recebeu orientações e nem encaminhamentos para um atendimento especializado, que pudesse oferecer serviços e recursos de Tecnologia Assistiva. Ao longo dos últimos cinco anos de sua vida, ele apenas se conformou com a nova condição visual e, tomado por uma descrença nas instituições públicas de educação e de saúde, não buscou por vias alternativas para poder enfrentar as barreiras encontradas pelo seu caminho.

A partir dos seus 14 anos de idade, quando ele perdeu a visão de um olho e, ao mesmo tempo, iniciou uma gradativa perda visual do outro remanescente, Fábio pensou que a escola não poderia lhe ajudar e, que a sua nova condição, era uma responsabilidade particular pela qual a instituição de ensino não tinha a obrigação de oferecer condições adequadas para a continuidade de seus estudos.

No trecho transcrito da entrevista semiestruturada, podemos identificar o seu relato acerca das razões pelas quais decidiu desistir da escola:

Pesquisador: — *Quais foram os motivos que levaram você a parar de estudar?*

Fábio: — *A deficiência!*

Pesquisador: — *Essa decisão partiu de você ou da escola?*

Fábio: — *Não tinha como eu estudar, eu estudava em uma escola estadual. Porque lá, eles não tinham como auxiliar, o colégio não tinha como auxiliar. Já aqui na EJA tem auxílio.*

Pesquisador: — *Quando você perdeu a visão, você foi conversar com a escola sobre suas dificuldades e limitações?*

Fábio: — *Não, eu já peguei e desisti sem conversar com ninguém. Eu tentava, eu me sentava na primeira fileira para ver se conseguia enxergar o quadro.*

Pesquisador: — *Os professores não percebiam a sua necessidade? Não reportavam a sua necessidade para a coordenação pedagógica?*

Fábio: — *Não! Eu peguei e tive que parar de estudar. Quando parei, eu estava com 17 anos e ia fazer 18. Pelo meu ponto, eu não sabia de nenhum direito naquela época. Para mim, ou era tentar ou não tentar. Aí, eu escolhi não tentar.*

Pesquisador: — *Você sofria algum tipo de discriminação nessa escola?*

Fábio: — *Ah! Tinha alguns colegas que zoavam, mas nunca fui de ouvir, fingia que nem ouvia.*

Pesquisador: — *Mas, o que determinou o seu abandono?*

Fábio: — *Foi a falta de ver o quadro e a falta de apoio da escola.*

Pelo fato de Fábio não ter recebido um atendimento adequado às suas necessidades, a escola se tornou um ambiente de exclusão e marginalização que, diante das necessidades explicitadas pelo aluno, não foi feito nenhum atendimento diferenciado ou algum encaminhamento para orientação e reabilitação por intermédio de serviços e recursos de Tecnologia Assistiva.

Com base na legislação vigente em 2015, ano em que o aluno desistiu de frequentar a escola, o Atendimento Educacional Especializado deveria ter sido ofertado pela rede de ensino, no contraturno, de modo a assegurar o seu acompanhamento às aulas e atividades das classes comuns do ensino regular. No entanto, a escola não identificou as suas necessidades, nem reportou a sua desistência às autoridades, tendo em vista que ele estava prestes a completar 18 anos de idade.

A invisibilidade da deficiência de Fábio permaneceu, até que ele regressasse à escola, para continuar os estudos na EJA. Durante os oito anos em que teve que lidar com a deficiência visual, ele não teve contato com nenhuma pessoa com cegueira ou baixa visão, nem tampouco a profissionais nas áreas da educação, assistência social ou de reabilitação ocupacional. O seu contato mais próximo, contudo, se deu apenas com o oftalmologista, que diante da gravidade de sua condição visual, pouco contribuiu para a reorganização de sua vida e de suas atividades cotidianas.

Lidar apenas com os fatores biológicos da deficiência, de acordo com Vygotski (1997), não possibilita identificar e enfrentar as dificuldades e barreiras às quais a pessoa com deficiência é submetida.

A deficiência, como uma limitação sensorial ou de percepção imediata do meio circundante, ocasiona uma complicação no decurso do desenvolvimento psíquico, uma vez que a via de acesso direto ao meio social está impedida ou é dificultosa. A chave para a superação das contraversões enfrentadas pela pessoa com deficiência não se encontra na deficiência, nem na aceitação e conformação da condição biológica desfavorável, mas no combate e enfrentamento do modo como a sociedade e a estrutura das relações sociais estão organizadas.

No caso de Fábio, em que a melhora da acuidade visual é irreversível, o combate apenas à insuficiência orgânica, bem como a sujeição e conformação às limitações, não lhe ajudarão a enfrentar as suas dificuldades ao longo de sua vida. É necessário, por outro lado, lutar para que os espaços físicos e sociais estejam em condições que lhe permitam a acessibilidade e a interagibilidade, sem que a deficiência seja um fator impeditivo para a sua percepção e apropriação da cultura e das especificidades do gênero humano.

A escola, nessa perspectiva, deve ser um espaço que favoreça o desenvolvimento psíquico de todos os alunos e, por conseguinte, seja acessível e capaz de oferecer condições suficientes para eliminar e suprimir os efeitos negativos ocasionados pela deficiência. É necessário que os alunos com deficiência tenham consciência sobre os seus direitos e, acima de tudo, compreender que a sua limitação sensorial, física ou intelectual, não pode ser considerado

um empecilho em seu processo de desenvolvimento, aprendizagem e de participação ativa na sociedade.

Para Fábio, antes de reingressar na escola, a sua concepção era de que a deficiência visual era um fator que lhe impedia de desenvolver atividades comuns a vida de um jovem adulto, como o trabalho, a educação formal, lazer e esporte. A sua esperança em ter uma vida mais ativa socialmente, foi retomada de uma forma inesperada, conforme pode ser identificado em seu depoimento:

Pelo meu problema, eu não iria terminar os estudos, mas, eu vim no colégio com o meu irmão, que ele iria estudar aqui. Aí, eu conheci a Professora Elza, que era a orientadora aqui. Aí, ela falou assim, que tinha uma assistência para deficiente visual aqui no colégio e pediu para eu vir conhecer. Aí, eu peguei e falei: ah! Não custa nada, né? Aí, eu vim e estou até hoje.

A possibilidade de receber um atendimento especializado durante o seu processo de escolarização fez com que Fábio voltasse a ter interesse na escola e em continuar os seus estudos. Com poucos meses matriculado, ele estava empolgado com a possibilidade de concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, vislumbrando até prosseguir os estudos no Ensino Superior.

Fábio: — *O meu maior motivo para voltar a estudar é terminar o Ensino Fundamental e o Médio. Mais para frente, vou ver quais são as opções que eu vou ter.*

Pesquisador: — *Você tem interesse em ingressar no Ensino Superior?*

Fábio: — *Tenho!*

Com o seu retorno à escola, Fábio passa a ocupar um espaço mais adequado para o seu desenvolvimento e, a partir dessa nova configuração de seu meio social, os motivos que passam a mover a suas ações estão cada vez mais entrelaçados com a atividade de estudo e o desejo de alcançar os níveis mais elevados de escolarização. Desse modo, a sua vida e atividades que ficavam restritas a sua reclusão domiciliar, passa a ser socialmente mais intensa e favorecedora para o estabelecimento de novas relações e perspectivas para o desenvolvimento.

O contato de Fábio com profissionais da Educação Especial, bem como outros alunos com deficiência visual, abriu para ele uma nova perspectiva de vida e de ascensão social que, por meio do uso de recursos adaptados e de TA, o desenvolvimento de suas atividades diárias e de educação poderiam se tornar mais acessíveis.

Para a melhoria das condições de aprendizagem, a escola disponibiliza para Fábio todo o material ampliado na fonte 36, para que ele possa ter acesso aos textos, exercícios e avaliações em sala de aula.

No decorrer das aulas, a professora faz o possível para lhe garantir acesso ao conteúdo transcrito na lousa. Toda palavra escrita na lousa é ditada pela professora para que ele possa realizar as suas anotações em um caderno simples.

No caso da disciplina de Matemática, tendo em vista um número reduzido de alunos em sala de aula, a professora presta atendimento exclusivo a Fábio. Com a utilização de material ampliado, ela busca auxiliá-lo com as resoluções dos exercícios e tarefas de ensino.

Durante o período em que observamos e realizamos a entrevista semiestruturada com Fábio percebemos que o único recurso de alta tecnologia que ele utiliza é o seu *smartphone*, configurado com o sistema iOS, com o qual ele faz uso de um aplicativo de lupa, para que possa ampliar letras pequenas.

Com relação a computadores, ele não costuma utilizar, uma vez que recebeu orientações do oftalmologista para evitar o uso excessivo, como uma forma paliativa de contenção do avanço da perda de sua acuidade visual.

Fábio: — *O médico recomendou não mexer muito em computador e essas coisas, porque força muito a vista e pode piorar, aí eu parei de jogar videogame.*

Pesquisador: — *Você corre riscos de perder a visão do outro olho?*

Fábio: — *É, eu tinha medo de perder totalmente, mas, desde que começou a pegar e dar os problemas, passaram já 4 anos que aconteceu e não mudou nada. Não é que o médico proibiu de usar computador, mas, recomendou para não ficar muito em computador e televisão. Ele falou que iria forçar muito a vista e, nesse de forçar muito a vista, era perigoso.*

Uma concepção diferente do problema por parte do médico e de sua escola antecessora, em encaminhar Fábio para um profissional que pudesse lhe orientar com a utilização de recursos de TA, poderia ter lhe ajudado a ter mais autonomia, independência e funcionalidade ao longo dos quatro anos em que esteve marginalizado socialmente.

Apesar de ter computador em sua casa, Fábio não o utiliza em seu dia a dia. Primeiramente, com receios de que a sua visão volte a diminuir e, por conseguinte, pelo fato de não ter acessibilidade e conhecimentos básicos de informática.

Quando a luminosidade do monitor é um problema para a saúde da pessoa com deficiência há a possibilidade de utilização de *softwares*, leitores virtuais que podem contribuir para viabilizar o acesso ao computador e todas as suas funcionalidades. Por desconhecer esse

tipo de recurso, Fábio não tem feito uso de computadores para auxiliar em seu processo de escolarização.

O *smartphone*, por outro lado, é o recurso que Fábio mais utiliza para auxiliar em atividades em que a ampliação é necessária. Por esse aparelho, ele consegue ampliar as letras impressas em tamanho pequeno, bem como acessar a internet e conteúdos de site, mídias sociais e demais meios de informação e comunicação.

Pesquisador: — *Que tipo de recursos você utiliza para tornar a sua vida mais fácil?*

Fábio: — *Para melhorar a minha vida, de vez em quando eu uso a lupa. Lupa no celular para dar um zoom.*

Pesquisador: — *Então, você tem um smartphone?*

Fábio: — *Eu tenho um iOS. Porque, eu fiquei sabendo que ele tinha um recurso já para deficiente visual. Aí, eu peguei e optei por pegar ele. Daí, por falta de opções, eu tive que comprar.*

Pesquisador: — *Você utiliza o ampliador de telas ou o sintetizador de voz?*

Fábio: — *Uso ele somente ampliado para ler. Eu uso, de vez em quando, quando o texto é muito grande. Aí, eu pressiono a tela e ele aparece: “falar”. Aí, eu escuto o texto. O celular está, tipo 24 horas ativado, os recursos estão todos na mão.*

Pesquisador: — *Você utiliza esses recursos de lupa para perto ou pra longe?*

Fábio: — *Mais para perto, para ler papel.*

Pesquisador: — *Você tem algum recurso a mais, além do celular?*

Fábio: — *Não!*

Pesquisador: — *O médico já te encaminhou para a prescrição de lupas ópticas?*

Fábio: — *Não! Eu uso a câmera digital, eu pego e tiro foto e amplio no celular mesmo.*

Pesquisador: — *Como você ficou sabendo sobre os recursos de acessibilidade do iPhone?*

Fábio: — *Foi um amigo meu que conhecia e me falou. Aí, eu peguei e pesquisei um pouco e achei que pra mim foi útil. Pelo tanto que uso, para mim, eu precisaria de duas baterias de celular.*

Pesquisador: — *O que você acredita que as tecnologias poderiam te ajudar ainda mais?*

Fábio: — *Eu preciso mais para a leitura, seria alguma coisa que ajudasse nisso.*

Pesquisador: — *Você conhece recursos específicos para pessoas com deficiência visual?*

Fábio: — *Não! Pesquisei muito pouco sobre isso.*

Pesquisador: — *Teve alguma situação em que as tecnologias do celular te ajudaram? Especifique?*

Fábio: — *Me ajuda bastante a lupa, quando eu preciso ir em algum lugar, porque eu amplio as coisas. Utilizo também o GPS Heele, que uso como um mapa offline. Você baixa o mapa e utiliza sem internet.*

O aparelho de *smartphone* é um recurso que apresenta inúmeras possibilidades de contribuição para o enfrentamento das barreiras por uma pessoa com deficiência visual. A grande variedade de aplicativos, bem como a facilidade do uso e operacionalização, torna esse dispositivo uma ferramenta capaz de aumentar a capacidade visual de uma pessoa com baixa visão, como também na minimização dos efeitos de exclusão e de falta de acessibilidade em nossa sociedade.

Dentre os recursos mais utilizados por Fábio em sala de aula podemos destacar o material ampliado e o *smartphone*, que de acordo com o seu julgamento, são fundamentais para a sua acessibilidade em sala de aula. Ele também faz questão de reconhecer o trabalho pedagógico da Professora Tereza e das demais, que sempre quando há qualquer barreira ou necessidades, elas estão disponíveis para fornecer para ele o melhor serviço possível.

Dessa forma, apesar de Fábio estar a pouco tempo matriculado na EJA, as suas perspectivas para um bom aproveitamento das atividades e dos processos educativos na escola, são positivas, visto que poucas são as barreiras que vão lhe impedir de alcançar o seu objetivo de conclusão da Educação Básica nos próximos anos.

A importância dos recursos de TA, bem como o serviço especializado oferecido pela escola, são os fatores que realmente fizeram a diferença para que ele pudesse se sentir mais incluído dentro do processo de escolarização. Esperamos que, daqui em diante, ele possa cada vez mais acreditar em seu potencial de desenvolvimento e possa conquistar o seu espaço na estrutura das relações humanas, em que a deficiência e a sociedade não o impeçam de alcançar as suas realizações pessoais.

4.2.5 Daniele

Nascida em Maringá, no ano de 1999, juntamente com uma irmã gêmea que apresenta deficiência auditiva, Daniele é uma pessoa com cegueira que, apesar de todas as suas dificuldades, continua a frequentar a escola e buscar por um futuro melhor para a sua vida e de sua família.

Com 20 anos de idade, Daniele está matriculada no Ensino Fundamental, mas já está por um bom tempo inserida na rede de ensino que, por ela manter um ritmo mais lento com relação a aprendizagem e a progressão de seu processo de escolarização, o prazo para conclusão da Educação Básica ainda é indefinido.

No começo de sua vida escolar, em decorrência de suas dificuldades visuais, agravadas por um déficit cognitivo leve, Daniele frequentou a APAE por alguns anos. Porém, diferentemente do período em que Bernardo vivia, ela logo foi reconduzida para uma classe comum do ensino regular.

A partir do ano de 2008, as políticas públicas passaram a implementar medidas na direção da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que muitos alunos que

frequentavam instituições especializadas, como é o caso da APAE, foram reconduzidos para as classes comuns da rede regular de ensino.

Por essa razão, diferentemente de Bernardo, Daniele começou a ser alfabetizada em Braille no ensino regular, juntamente com o atendimento do AEE no contraturno, onde as especificidades da alfabetização em Braille eram trabalhadas.

Quando Daniele tinha 14 anos de idade, estudante do terceiro ano do Ensino Fundamental, tivemos a oportunidade de analisar as suas condições de aprendizagem nesse espaço escolar. Era uma pesquisa de campo, que envolveu a entrevista semiestruturada e observação em sala de aula, a qual foi realizada no ano de 2013 (OLIVEIRA JUNIOR, 2014)¹⁷. Nessa ocasião, apesar de frequentar essa classe, ela não dominava a escrita Braille e, desse modo, não participava das atividades de ensino em condições iguais aos demais.

Naquele contexto, ela frequentava a escola sem o conhecimento do Braille, com vistas a assegurar o seu processo de socialização, somente ouvindo as aulas e participando de uma forma incipiente para o seu desenvolvimento.

Esse período de escolarização no Ensino Fundamental I, perdurou por mais dois anos, quando ela concluiu o quinto ano com 16 anos de idade e, em seguida, ingressou na EJA para continuar os estudos no Ensino Fundamental II, permanecendo nesse nível até a ocasião da presente pesquisa, com seus 20 anos de idade.

Diante da entrevista que realizamos com a aluna, percebemos muita dificuldade para ela compreender o conteúdo das questões, as quais, em muitas vezes, não atingiram o propósito para a coleta de dados.

Por outro lado, a entrevista com a Professora Cleide revelou aspectos importantes da vida social, econômica e escolar da aluna:

Pesquisador: — *A Daniele apresenta somente a deficiência visual ou alguma outra associada?*

Professora Cleide: — *Não! Ela tem o cognitivo ligeiramente complicado também.*

Pesquisador: — *Isso foi constatado por uma avaliação multiprofissional?*

Professora Cleide: — *Ah, não! Ela não foi diagnosticada, porque a mãe não aceita. O palpite não é só meu, mas dos professores que já passaram com ela. Assim, você conversando com ela, fala assim: mas poxa, será? E depois, você vai aprofundar mais a conversa e você vê que tem alguma coisa. Assim, ela não retém muito, assim, com facilidade, tem que trabalhar muito, voltar atrás várias vezes, estar sempre voltando atrás e isso é característico de quem tem um certo limite cognitivo.*

Pesquisador: — *Mas, a mãe não aceita, não procurou investigar?*

Professora Cleide: — *Não! Ela não aceita nem falar que ela precisa de uma fisioterapia para ela pegar as coisas, andar melhor e tal.*

Pesquisador: — *Você acredita que ela também tem dificuldades motoras?*

¹⁷ Ao longo do texto que expõe os resultados desse estudo, a aluna recebeu a denominação de “Aluna A”, com vistas a preservar a sua identidade.

Professora Cleide: — *Leve, né? Não é total, que impeça ela de andar. A mobilidade dela é meio complicada, é meio que devagar até para andar. Então, eu faço a orientação e mobilidade com ela aqui dentro da escola, até ali na frente, mas ela não é independente, ela não anda, ela entra em pânico se deixar ela sozinha em um lugar, sabe? Ela sempre tem que ter alguém perto, porque ela pega a bengala perto de mim, perto dos professores dela. Mas, longe ela não pega. A mãe guarda na bolsa e pronto! Pega no braço dela e vai embora.*

Professora Cleide: — *E ela fala que faz isso, que faz aquilo dentro da casa dela, mas eu já fui várias vezes na casa dela, conheço a casa. Então, é assim, é uma carência de tudo, entendeu? Então, aí, não sei se isso influencia. Ela tem uma irmã que é gêmea com ela e, assim, eu não sei, mas o que atrapalha é o mimo. A família não acreditar que ela tem potencial, entendeu? Vem para escola tudo, mas é dentro daquilo ali, não muda, não se esforça para mudar que, eu acho que poderia render mais, se tivesse esse encorajamento, por parte do outro lado. A gente tenta encorajar aqui direto, a gente faz encorajar: “você pode, você consegue, vamos pegar a bengala, vamos até o recreio”. Aí, ela vem de boa acompanhando, mas ela fala: “você está aí?” E segura, sabe? Então, isso é coisa que não sei, ela tem, assim, como se o corpo dela fosse uma continuidade da mãe. Então, ela depende muito de uma outra pessoa para estar assim, nem que ela vá com a bengalinha dela, mas ela está sempre assim: “ai! Eu estou sozinha?” (A professora aumenta a tonalidade da voz para referenciar a aluna) Não! você não está sozinha” (completa a professora com a sua voz no tom normal).*

Professora Cleide: — *Mas isso é o quê? É porque, desde pequenininha, todo mundo fez tudo para ela. Escovar os dentes, por exemplo, ela tem 20 anos, a mãe escovava até outro dia aí. Agora, ela fala que não, mas eu não sei, tenho minhas dúvidas. Não pode! Isso não pode! Porque, se ela sabe pegar na colher para comer, ela sabe pegar na escova e escovar também. Não é? Olha, é difícil, você veja como que o trabalho da gente é. A gente tem que trabalhar a família também. A família não é fácil, porque você não pode, porque se eles embirrem, eles falam assim: “Então, não vou mais levar na escola”. E isso é pior.*

O cenário de vulnerabilidade enfrentada pela aluna tem, em sua condição de deficiência, um agravamento severo no decurso de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A sua carência, que inicia pela falta explícita de melhores condições materiais, moradia e de acessibilidade a recursos e serviços de Tecnologia Assistiva, reflete de uma maneira significativa em seu aproveitamento escolar, bem como a forma como ela interage com o meio social.

A condicionalidade para o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência, de acordo com Vygotski (1997), requer a aprendizagem, mediante vias alternativas, de conceitos científicos e conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade. É necessário que, no âmbito das relações sociais, sejam identificadas formas de conduzir a mediação dos instrumentos físicos e simbólicos para a formação da genericidade humana e o desenvolvimento psíquico.

A pessoa com deficiência visual, desse modo, necessita muito mais do que o acesso à escola e o direito à matrícula. É preciso que a escola seja forte em conteúdo científico, assim como em disposição de recursos e serviços de TA que possam viabilizar alternativas diferenciadas para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Nos anos em que Daniele esteve matriculada na APAE e, subsequentemente, inserida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em classes comuns, ela não teve um atendimento especializado suficiente para as suas necessidades. Por um lado, porque a APAE não é uma instituição especializada na cegueira e, por outro, porque o AEE que lhe foi fornecido durante a sua escolarização nas classes comuns da rede regular, era incipiente e precário de recursos. Conforme verificamos em Oliveira Junior (2014), o processo de alfabetização da aluna em Braille era limitado a duas horas semanais, enquanto ela passava todas as tardes na classe comum, apenas para a socialização e participação como ouvinte durante as aulas.

Naquele período, a utilização do Braille nas classes comuns, era condicionado a presença de uma professora de apoio em sala, fator muito semelhante ao atendimento prestado pela Professora Cleide que, durante as aulas na EJA, manteve-se a todo tempo ao lado da aluna para lhe ajudar com o registro em Braille e realização das atividades de ensino.

A limitação acerca da participação de Daniele em sala de aula, bem como a sua pouca independência e autonomia ao longo desse processo, reflete a contradição existente entre as políticas da educação inclusiva e o modo de produção capitalista. Por um lado, a legislação assegura o direito da aluna à matrícula, juntamente com a obrigação do poder público em oferecer apoio técnico e financeiro às redes de ensino por meio do AEE (BRASIL, 2011a). Por outro, as condições precárias desse atendimento especializado, agravado pela carência de recursos de TA, não foram capazes de oferecer os serviços necessários para o seu processo de aprendizagem.

Na tentativa de implementar uma política de inclusão, ou vindo as vozes historicamente excluídas para a criação de dispositivos legais, que asseguram direitos importantes para a educação da pessoa com deficiência, o Estado manteve-se omissivo quanto ao provimento de uma infraestrutura física e profissional, ofertando uma Educação Especial precária e incipiente, de modo a priorizar o convívio social, em detrimento do ensino e aprendizagem de conceitos científicos.

Dessa forma, o AEE e todos os sistemas educacionais, diante da situação precária em investimentos, apenas acolhem socialmente os alunos com deficiência, ofertando o mínimo para a socialização, sem com isso, conseguir desenvolver todas as potencialidades daqueles que, por conta da deficiência, necessitam de um modo diferenciado de aprendizagem.

Essa carência de recursos para o atendimento especializado dos alunos com deficiência visual é uma realidade nas duas instituições de ensino em que realizamos a pesquisa de campo. Os recursos que geralmente são oferecidos são de baixa tecnologia ou baixo custo, como a reglete, sorobã, bengalas, caneta de ponta grossa, máquina Braille e material impresso em

tamanho das letras ampliadas. Quanto a *notebooks*, impressora Braille e *lupa eletrônica*, estão presentes na escola, porém não atendem de forma satisfatória a todos os alunos.

Com relação ao atendimento do Estado acerca das demandas da escola, a Professora Cleide, faz o seguinte depoimento:

O Estado é como a gente sabe, não dá, não tem essa disponibilização de atender toda a demanda do que a gente necessita. Então, a gente até pede, mas eles falam que não está fácil, eles não dizem não, mas também não mandam.

Materiais assim como lápis, borracha, reglete e essas coisas, a gente tem disponível lá no CAP, que é ligado ao MEC, mas às vezes, a gente tem que comprar. As bengalas, todas as bengalas, a gente pega quando o aluno quer aquela nossa bengala, porque quando o aluno quer uma bengala diferente, aí, ele tem que comprar, mas aquela bengala que é convencional, aquela mais simples, essa que eles usam aqui, que a Daniele usa e os outros alunos, essa vem do CAP, a gente pega e não tem custo nenhum. Mas, reglete, acho que o MEC não manda e eles têm que comprar e eles compram bastante por aí.

Agora, a máquina, a gente tem que pedir direto com o MEC e é bem mais complicado. É uma forma diferente de pedir porque eles não atendem assim. Tem lá, você tem que provar que o aluno precisa e não sei o quê, demora um tempão. Ultimamente, tem vindo umas maquininhas muito ruins. Tem umas coisinhas muito ruins que eles têm vendido aí para o governo federal, cheio de defeitos e depois você não sabe o que fazer com elas. Não aconteceu comigo, que as minhas máquinas, que eu uso são antigas, são aquelas de metal puro. Agora, estão vindo umas que, meio de plástico, não sei, uns negócios meio esquisitos. O pessoal fala que é levinha de carregar, mas é levinha, mas também é fácil de enguiçar e de dar problemas.

Apesar de a legislação assegurar o apoio técnico e financeiro às escolas que atendem os alunos com deficiência, o investimento em recursos e materiais de uso são incipientes, o que obriga as instituições a se mobilizarem para suprir essa demanda, seja na compra de materiais ausentes, seja na recomendação para o aluno arcar com as custas e manutenção de recursos.

Há um notório esforço das instituições em dar prosseguimento no ensino e aprendizagem dos alunos, mas apenas a mobilização dos agentes educacionais não proporciona à escola recursos de tecnologia de ponta e capazes de aumentar a independência e a autonomia dos alunos com deficiência visual.

Quando perguntamos à Professora Cleide se todos os recursos que a escola tem disponíveis são utilizados, ela emitiu a seguinte resposta:

Sim! Tudo o que nós temos aqui, nós utilizamos. Não tem nada parado. Tem muita coisa que a escola compra também. Por exemplo, a Lúcia usa uma caneta mais grossa, sabe? Tem que ter a ponta mais grossa, aquela que tem a escrita mais forte. Os cadernos também, aqui a escola tem gráfica que já disponibiliza os materiais de acordo, já faz o caderno para o Braille e os cadernos com linhas reforçadas e mais espaçadas. Ela também faz ampliação, mas a gente tem essa sorte de ter, não são todas as escolas que têm.

Diante da situação precária de recursos para o atendimento dos alunos com deficiência visual a escola busca, de todas as maneiras, oferecer o melhor acompanhamento possível durante as atividades de ensino. No entanto, a ausência do emprego de TA de alta tecnologia, proporciona a Daniele maior dependência do auxílio da Professora Cleide, o que não contribui para o desenvolvimento de sua autonomia e independência ao longo do processo de escolarização.

Em conformidade com Leontiev (2004), acreditamos que a aluna deva participar ativamente das atividades em sala de aula, de modo a ocupar o mesmo lugar, dentro da estrutura das relações sociais e de mediação do conhecimento, que os demais alunos. Isso implica que ela possa envolver-se afetivamente, efetivamente e ativamente em seu processo de ensino e aprendizagem. É necessário que a aluna seja inserida, não de forma passiva, na estrutura das relações sociais, podendo assimilar todo o conhecimento compartilhado, seja de forma espontânea ou científica.

De acordo com Vigotsky (2009), a escola deve ser um espaço para o ensino do conhecimento científico, de tal forma, que essa aprendizagem seja capaz de impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, quando a aluna com cegueira não é inserida de maneira autônoma nas atividades de ensino, sua potencialidade de desenvolvimento e apropriação do conteúdo escolar, se torna limitada e dificultosa.

A dependência da aluna com relação ao apoio da Professora Cleide em sala de aula, bem como as adaptações que são feitas no conteúdo, podem ser verificadas no seguinte diálogo:

Pesquisador: — *Você pode me exemplificar o tipo de adaptações que vocês fazem para a Daniele?*

Professora Cleide: — *Por exemplo, se tem um conteúdo que é muito extenso, às vezes o livro tem, o livro que é usado lá na sala [...] tem um conteúdo que é muito longo, então, a gente chega lá, assim, e fala o que dá para a gente dar uma resumida aqui, vamos ver o que é mais interessante para o aluno. Aí, ele sempre vê, enxuga mais ou menos o conteúdo, não que vá tirar o essencial, mas não deixa tão extenso. Isso a gente faz para o aluno em comum com o professor da disciplina, não sou eu sozinha que faço. Eu chego lá e falo: vamos sentar? Geralmente a gente tem uns momentos assim, que a gente tem os dias de planejamento que a gente se senta com os professores para ver o planejamento da disciplina, sabe? Que eles estão fazendo para lá e o que eles podem fazer. Nós temos material que já vem de vários anos, que a gente vai sempre só modificando, sentando, às vezes aquele já não está tão legal e, aí, a gente modifica, mas não só eu, mas juntos com o professor daquela disciplina. Em todas as disciplinas a gente faz isso.*

Pesquisador: — *E na adaptação com relação aos recursos materiais?*

Professora Cleide: — *Olha, o cego é o Braille mesmo que ele usa. Vem o livro em Braille, mas aquele que tem dificuldade, a gente tem que se virar e dar conta do aluno. Por exemplo, a Daniele, se eu deixar ela lendo, lendo lá e eu não ficar do lado dela, aí, não sai nada, a gente fica uma semana e não sai de uma página, entendeu? Então, eu tenho que estar ali, junto com ela lendo. Eu ofereço que: “aqui oh! Está escrito assim, assim, assim”. Eu tenho o meu aqui a tinta que eu vou lendo também, não que eu não saiba ler em Braille, mas eu transcrevo as coisas deles. Daí, eu falo: “é assim,*

assim, assim”. Aí, vem os exercícios, por exemplo, agora no português, que ela passou para português agora, [...] aí, eu falo: “oh! Leia o texto”. Em seguida, discuto com ela, vejo a opinião dela e: “agora: vamos passar no papel?” Aí, ela pega a máquina e vai escrever de acordo com os outros lá que estão escrevendo e respondendo, sabe? Lá, o contexto do estudo, ela também vai fazer, entendeu? Então, a gente estava trabalhando nesse sentido, de dar o apoio assim. Nem sempre ela lê, pega o livro e lê todo, mas eu ofereço o livro para ela para que, mas eu tenho ali, na tinta que eu vou sempre fazendo a leitura para ir mais rápido, entendeu?

A passividade da aluna diante das atividades de ensino, agravada pela supressão dos textos e conteúdo dos livros didáticos, com base apenas no que ela consegue realizar em sala de aula, não é uma prática pedagógica que promoverá o seu desenvolvimento potencial, uma vez que há o nivelamento do conteúdo ao seu estágio atual de desenvolvimento, assim como a adaptação da aluna ao ritmo de realização das tarefas pelo outros alunos.

De acordo com a Professora Cleide, Daniele chegou do Ensino Fundamental I totalmente alfabetizada, mas como pudemos perceber durante as aulas, bem como em seu depoimento anterior, a aluna não apresenta uma leitura e escrita ágil o suficiente para acompanhar os demais alunos em sala de aula. Por essa razão, a professora, em diversas ocasiões, faz a leitura dos textos e ajuda a ela a registrar os conteúdos em Braille.

Apesar de Daniele utilizar alguns recursos de Tecnologia Assistiva, sobretudo a máquina Braille em sala de aula, assim como a bengala em seu dia a dia, esses não a fazem uma pessoa mais independente, autônoma e funcional. Os recursos são empregados somente quando há a presença de outra pessoa para lhe apoiar e lhe auxiliar em suas atividades.

Pela ótica da concepção vigotskiana de deficiência, a complicação no processo de desenvolvimento de Daniele não advém da sua cegueira, mas na forma como ela se relaciona com o meio social. Por mais severas que possam ser as suas limitações físicas e sensoriais, o problema da questão encontra-se nas relações sociais e, sobretudo, na inacessibilidade pela aluna às mais complexas especificidades e aptidões humanas.

Para Vygotski (1997), o defeito biológico, a debilidade e a diminuição do desenvolvimento, por justamente causarem limitações às pessoas com deficiência, contraditoriamente, podem criar diferentes estímulos para o desenvolvimento. Toda deficiência pode criar uma compensação ou uma via alternativa, que poderá impulsionar o desenvolvimento aos patamares mais elevados.

O desenvolvimento de uma pessoa com deficiência, nessa perspectiva, é duplamente condicionado pelo meio social, uma vez que diante da limitação biológica, que posta diante das relações sociais, provoca um sentimento de inferioridade, por outro lado, pode criar uma

tendência de compensação, com a qual pode-se criar alternativas para que a pessoa com deficiência possa se apropriar da cultura material e intelectual da humanidade.

Dessa forma, para que a aluna com deficiência, apesar de todas as suas dificuldades, consiga superar as limitações biológicas e o seu nível de desenvolvimento, é necessário que a escola, sobretudo o atendimento especializado, seja prioritariamente voltado para a educação e o ensino do conhecimento sistematizado.

No entanto, no caso de Daniele, o assistencialismo e a prática excessiva do “cuidar” e do “proteger” do enfrentamento das suas limitações, agravadas por um histórico de uma escolarização precária e fragilizada, não proporciona a ela os estímulos necessários para a compensação social da deficiência.

A vida totalmente dependente que a aluna apresenta, tanto da família, quanto da escola, não lhe coloca em um lugar social que lhe possibilite criar motivos internos que sejam capazes de impulsionar o seu desenvolvimento. Para qualquer atividade, seja escolar ou cotidiana, Daniele necessita da presença e apoio de uma outra pessoa, mesmo com a utilização da bengala, máquina de escrever em Braille ou outros recursos de Tecnologia Assistiva de baixo custo.

Para a ampliação do acesso a recursos de Tecnologia Assistiva, bem como a melhoria das condições de aprendizagem e desenvolvimento para Daniele, a escola e o AEE, deveria assegurar a sua inserção nos meios digitais e informatizados. No entanto, pela carência apresentada pela instituição de ensino e o sistema educacional com relação aos recursos de alta tecnologia, esse processo inicial de inclusão digital ainda não começou, conforme podemos observar no seguinte diálogo com Daniele:

Pesquisador: — *Você tem algum recurso de tecnologia para lhe ajudar, como computadores e celulares?*

Daniele: — *Computador não tenho e nem celular. Computador é difícil e celular também é um pouco difícil. Assisto só televisão.*

Pesquisador: — *Você gostaria de ter algum desses recursos?*

Daniele: — *Talvez um celular, mas teria que ser um celular que fala.*

Pesquisador: — *Você tem acesso à internet?*

Daniele: — *Não! Eu não gosto dessas coisas. Geralmente na internet tem bastante coisas sem noção.*

Com uma situação semelhante aos demais alunos participantes da pesquisa, em que o sistema educacional não fornece o acesso dos alunos esses recursos, nem tampouco a instruções e cursos que possam abordar conhecimentos básicos de informática, Daniele não utiliza computadores, *smartphones*, *tablets* e outros dispositivos das TIC em seu processo de escolarização e em sua rotina diária, fator que implica em suas limitações quanto à sua independência e autonomia em sua vida cotidiana.

Dessa forma, Daniele não tem acesso a recursos, que potencialmente poderiam lhe ajudar a enfrentar as barreiras impostas pelo meio social, bem como ampliar as vias pelas quais ela poderia ter um acesso facilitado à informação e conhecimentos científicos que, como já abordamos em Vigotsky (2009), são indispensáveis para o desenvolvimento de seu psiquismo aos patamares mais elevados.

Para que Daniele possa participar mais ativamente de seu processo de escolarização e possa acelerar o desenvolvimento de seu estágio atual para um nível mais elevado, os recursos de alta tecnologia podem viabilizar caminhos diferenciados para a melhoria das condições de sua aprendizagem.

Após Daniele ter dominado a leitura e a escrita, por meio do emprego do alfabeto Braille e dos recursos que a ele estão vinculados, a possibilidade de ela conseguir ter um bom aproveitamento dos recursos da informática, ampliam-se consideravelmente. No entanto, é necessário que as instituições de ensino estejam equipadas com recursos dessa natureza e recebam apoio técnico de profissionais com conhecimento e formação na área de Tecnologia Assistiva.

Mesmo com todas essas contraversões e incipiências do sistema de ensino, Daniele tem insistido em frequentar a escola e buscar por conhecimentos e enfrentamento das barreiras que lhe tem sido atribuídas ao longo de seu processo de escolarização.

Embora o seu desenvolvimento esteja, vagarosamente em progresso, não deixou de apresentar resultados qualitativos favoráveis com relação aos apresentados em nosso estudo anterior, no Ensino Fundamental I. Isso demonstra a importância que a escolarização formal pode oferecer para a vida de uma pessoa com deficiência.

Naquele período, apesar de frequentar o terceiro ano, a aluna não apresentava conhecimentos básicos acerca da leitura e da escrita, assim como o funcionamento e manuseio da máquina Braille (OLIVEIRA JUNIOR, 2014). Contudo, mesmo com a precariedade na oferta de seu atendimento especializado, conseguiu vencer as suas limitações e dominar os códigos alfabéticos, a escrita Braille e o emprego da máquina em seu processo de escolarização.

4.3 Algumas considerações acerca do emprego de Tecnologia Assistiva na educação de Jovens e Adultos com deficiência visual

O emprego das Tecnologias Assistivas no contexto da educação foi o objeto central de nossa pesquisa de campo em que os alunos jovens e adultos com deficiência visual demonstraram como esses recursos e serviços são fundamentais para uma participação mais efetiva e ativa em sala de aula, contribuindo para o enfrentamento das barreiras impostas pelo meio social, de modo a viabilizar alternativas e adaptações que podem vir a colocar a pessoa com deficiência na direção do desenvolvimento psíquico e da compensação social da deficiência.

Durante o levantamento em que realizamos dos recursos de TA existentes para o atendimento das pessoas com deficiência visual, em sua maioria, o foco dos desenvolvedores encontra-se predominantemente nas limitações sensoriais da pessoa, como se os dispositivos pudessem compensar e ampliar a capacidade visual ou de outros sentidos remanescentes.

De alguma forma, essa “compensação” biológica conseguida com os recursos de TA podem contribuir para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, visto que há uma ampliação em sua capacidade sensorial. No entanto, os fatores mais significativos da exclusão e de marginalização estão vinculados com o modo em que a sociedade está organizada e o quão esse meio social encontra-se inacessível para esses sujeitos.

Nessa perspectiva, a função a ser desempenhada por esses dispositivos deve estar relacionada, ao mesmo tempo, à ampliação da capacidade sensorial e ao enfrentamento das barreiras que impedem as pessoas com deficiência visual a ocupar os mesmos espaços que os demais na estrutura das relações sociais.

Devemos levar em consideração, o quanto o emprego desses recursos pode adequar o espaço social às necessidades da pessoa com deficiência visual, de modo a assegurar-lhe uma participação efetiva e ativa nas relações sociais, uma vez que acreditamos que a atividade prática humana é o meio por onde a pessoa inicia o seu processo de desenvolvimento e apropriação dos instrumentos culturais indispensáveis para o seu desenvolvimento psíquico.

Para a adequação dos espaços sociais, acreditamos que os recursos de alta tecnologia, vinculados às Tecnologias da Informação e Comunicação, são aqueles que podem oferecer maiores possibilidades para os alunos se inserirem ativamente no processo de ensino e aprendizagem conceitual.

Os computadores, por exemplo, são os mais comuns desses recursos presentes na escola, com os quais o aluno pode ter acesso à leitura e à escrita, seja por meio de ampliadores de tela ou sintetizadores de voz. É possível para uma pessoa com cegueira escrever ou ler um texto escrito em alfabeto latino, armazenados em meio digital, sem a necessidade de conversão para o alfabeto Braille.

Anteriormente à popularização dos computadores, qualquer texto impresso com tinta em jornais, revistas e livros era inviável para uma pessoa com cegueira ter acesso com independência ao conteúdo desses ou outros meios convencionais de divulgação de informações e conhecimentos. Os padrões de letras e textos impressos por essas vias levavam em consideração um determinado grau de acuidade visual da população em geral, excluindo e marginalizando parte da população que não conseguia enxergar.

Por meio desse tipo de recurso, as escolas disponibilizam materiais ampliados para os alunos com baixa visão, bem como a conversão e impressão de textos e provas em Braille para os alunos com cegueira. Para isso, é necessário a utilização das impressoras a tinta e a Braille, que viabilizam esse tipo de adequação no material e livros didáticos.

Muitos desses recursos relacionados à informática estão distantes do alcance dos alunos com deficiência visual, seja pelo fato de que as escolas carecem de investimentos para a aquisição desse tipo de recurso, os quais requerem um alto custo; ou devido à situação socioeconômica precária a qual o aluno adulto com deficiência enfrenta em sua vida.

Dentre os alunos participantes da pesquisa, somente Fernando demonstrou ter conhecimentos básicos de informática e utilizar efetivamente os recursos da computação para lhe apoiar em seu processo de escolarização. Por meio de um notebook e um *smartphone*, ele realiza tarefas e acessa informações e conteúdos com muita facilidade.

Com relação aos demais alunos, não há a inserção direta desse tipo de recurso em sala de aula. Os computadores, bem como o acesso à internet ficam disponibilizados em laboratórios, pouco frequentados pelos alunos, visto que eles não apresentaram ter conhecimentos básicos de informática.

Nesse sentido, os alunos utilizam frequentemente os recursos de baixa tecnologia, como as lupas ópticas, a máquina de escrever em Braille, sorobã e reglete, os quais são levados à sala de aula e contribui para a sua participação nas atividades de ensino. Porém, no decorrer das atividades, percebemos que os dispositivos não oferecem uma total independência e uma participação ativa dos sujeitos, há a necessidade do apoio da professora especialista para conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos, diante dos dados empíricos apresentados ao longo desse trabalho, que o emprego das Tecnologias Assistivas na educação, vai muito além de seu propósito em viabilizar maior independência, autonomia e funcionalidade. Esses dispositivos oferecem inúmeras alternativas de adaptações didáticas e pedagógicas que podem colocar o aluno com deficiência visual na direção da aprendizagem conceitual e do desenvolvimento psíquico.

Por meio desses recursos é possível o aluno ter acesso a linguagem científica, a representação e a materialização concreta de um conhecimento sistematizado, de tal forma que a aprendizagem possa levar o aluno a níveis pensamento cada vez mais abstratos e, conseqüentemente, minimizar os impactos negativos ocasionados pela insuficiência orgânica.

Muito mais que ampliar a capacidade sensorial das pessoas com deficiência, esse tipo de tecnologia, quando utilizada na direção de romper as barreiras sociais que impedem as possibilidades de desenvolvimento, são capazes de fornecer experiências de ensino que conduzem o sujeito para a aprendizagem dos conceitos, mesmo que de maneira empírica, mas extremamente importantes, como vimos em nosso referencial teórico, para que possa desvelar as conexões internas e mais complexas subjacente a um dado sistema conceitual.

Embora, as instituições de ensino participantes da pesquisa estejam pouco supridas de recursos de Tecnologia Assistiva, há um grande esforço em adequar os espaços sociais para a participação das pessoas com deficiência visual, que sob o emprego de poucos recursos, esforçam-se para participar das aulas e aprender o conteúdo escolar.

Dessa forma, o emprego das Tecnologias Assistivas em sala de aula pode contribuir na adaptação do espaço físico, do meio social e das metodologias de ensino, para que o aluno com deficiência visual possa participar ativamente das atividades de aprendizagem conceitual. De forma autônoma e independente ele possa ser inserido nas relações sociais e passar a ter maior percepção dos fenômenos que o cerca, de modo a adquirir experiências afetivas e cognitivas com os objetos e os outros seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um período de mais de duas décadas de avanços e conquistas significativas para a área da educação das pessoas com deficiência, com a implementação de dispositivos legais que garantem o acesso e o direito a matrícula nos diferentes níveis de ensino, a classe de Educação para Jovens e Adultos é um instrumento que tem atendido aqueles alunos que, em idade escolar, não receberam um atendimento especializado e adequado às suas necessidades educativas.

Com salas de aulas com um número mais reduzido de alunos, o atendimento especializado às pessoas com deficiência visual na EJA tem ocorrido de uma forma mais individualizada, o que permite a eles obter um rendimento escolar mais favorável e em seu ritmo de aprendizagem.

Verificamos ao longo da história, antecessora às políticas educacionais dos anos de 1990, que a Educação Especial se manteve distanciada da Educação de Jovens e Adultos, com poucos registros de ações e práticas que oferecessem um atendimento diferenciado para esse público no decorrer das campanhas de alfabetização e programas nacionais como destacamos no primeiro capítulo.

Ambas as áreas da educação estiveram pautadas por uma concepção assistencialista, em que no caso da Educação Especial, os alunos ficavam segregados em instituições de cunho confessional e filantrópico, com poucas ofertas educacionais providas pelo poder público.

Embora na década de 1990, tenha dado início ao movimento de educação para todos, em nível mundial, de forma a buscar mitigar a desigualdade historicamente manifestada com relação aos grupos minoritários e as pessoas com deficiência, o ideário neoliberal, pautado por um modelo de produção de acumulação flexível, impôs aos sistemas educacionais uma lógica gerencial em que, ante as amarras de um Estado mínimo, fosse ofertada uma educação que garantisse a satisfação das necessidades básicas de cálculo e escrita, bem como o desenvolvimento de valores e atitudes, com vistas ao apaziguamento social e contenção da pobreza para a manutenção da ordem capitalista.

Nesse sentido, o Programa Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em curso no Brasil desde 2008, expressa uma contradição do modo de produção capitalista, em que por um lado, existem dispositivos legais que asseguram o direito do aluno com deficiência a matrícula e ao Atendimento Educacional Especializado, ao qual o poder público tem a obrigação de prover financeiramente e tecnicamente. Contudo, por outro lado, há um projeto neoliberal, encabeçado por grandes grupos econômicos e financeiros, cujo objetivo

é a diminuição da intervenção estatal e a privatização dos direitos e serviços públicos que estão diretamente relacionados ao atendimento social de grupos minoritários e historicamente marginalizados.

Com isso, as diretrizes da Declaração de Salamanca e da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ambas consideradas em legislações brasileiras, não são cumpridas e respeitadas na sociedade e nas instituições de ensino, conforme verificamos na realidade das escolas.

A precariedade em investimentos não garante condições suficientes para o atendimento especializado dos alunos com deficiência visual, nem tampouco a disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva, tão importantes para a adequação dos espaços e adaptações ao longo do processo de educação desse público.

Como verificamos, as escolas que participaram da pesquisa de campo são equipadas com poucos recursos de informática, o que não atende a todos os alunos que destes necessitam. Há uma carência explícita de materiais e recursos de alta tecnologia, o que dificulta o acesso dos alunos ao conteúdo escolar.

A maioria dos recursos elencados no capítulo 2 não estão presentes na escola, sobretudo aqueles que implicam um alto custo de investimento, o que evidencia a fragilidade do sistema educacional e da implementação das políticas públicas e direitos assegurados em lei.

Todos esses aspectos que tornam a escola precária e incipiente para cumprir o seu papel de assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento são postos sobre os ombros da responsabilidade dos sujeitos e das instituições de ensino, que sofrem forte pressão dos grupos econômicos e privatistas, mas lutam para a manutenção e melhorias na qualidade do ensino.

Desde o ano de 2013, estamos vivenciando uma escalada autoritária no Brasil, que culminou no impeachment da Presidente Dilma Rousseff e em uma série de medidas que acarretaram perdas de direitos e garantias sociais da classe trabalhadora, grupos minoritários e marginalizados.

Com o agravamento da crise econômica, extrapolada por um aumento na desigualdade social e na grande concentração de renda nas mãos de poucas famílias, o governo brasileiro, de uma forma truculenta e autoritária, tem cedido paulatinamente aos interesses de grandes grupos econômicos e privatistas, que estão constantemente pautando projetos de lei que diminuem direitos e fragilizam ainda mais as condições das escolas e de inclusão dos grupos em situação de vulnerabilidade social, como acontece com a maior parte dos alunos jovens e adultos com deficiência visual.

Nesse contexto, ao investigarmos a realidade escolar, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, procuramos avaliar o modo como os alunos com deficiência visual tem empregado os recursos e serviços de Tecnologia Assistiva no âmbito da escola e como esses dispositivos podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Com base em nosso estudo acerca dos postulados da Teoria Histórico-Cultural, que envolveu obras de Vigotski, Leontiev, Davidov e Galperin, chegamos a resultados que evidenciam a necessidade de empregar recursos de Tecnologia Assistiva nas primeiras etapas do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Conforme a própria teoria do conhecimento concernente ao Materialismo Histórico e Dialético preconiza, as abstrações teóricas, antes de tudo, advêm de uma relação prática do sujeito com o objeto de estudo. É necessário conhecer as propriedades físicas ou representativas de um fenômeno para que se possa revelar suas conexões internas e revelar a sua essência.

Dessa forma, a percepção sensorial se torna a via direta para a promoção da experiência prática e reconhecimento das propriedades físicas de um dado fenômeno da natureza. Para isso, o emprego de Tecnologia Assistiva se torna imprescindível para que a pessoa com deficiência visual possa ter acesso direto a determinados objetos e representações, que em uma sala de aula, podem ser ilustradas por imagens, esquemas lógicos e representações visuais, que dificultam o acesso e a compreensão.

Acreditamos que, ao longo de um processo de educação de uma pessoa com deficiência visual, é necessário que o professor organize um ensino com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, de modo a levar em consideração as suas especificidades e as suas necessidades, bem como dispor de tecnologias que possam adequar os espaços físicos e sociais, favorecendo a relação direta do aluno com o objeto do conhecimento.

No entanto, o presente trabalho não pôde averiguar o emprego de Tecnologia Assistiva em um contexto de uma educação orientada pelos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, visto que utilizamos de entrevista semiestruturada e observação para a coleta de dados, sem qualquer tipo de intervenção ou direcionamento nas atividades de ensino. Cabe a realização de estudos futuros que possam vir a reforçar essa síntese teórica.

Utilizamos desse referencial teórico para avaliar o modo como os recursos de Tecnologia Assistiva têm sido empregados no âmbito da educação de jovens e adultos com deficiência visual, delineando um percurso metodológico que evidenciasse os momentos em que esses são utilizados e de que forma contribuem com o processo de escolarização.

Constatamos com a pesquisa de campo que os recursos de Tecnologia Assistiva podem contribuir para a inserção social do aluno com deficiência visual, bem como favorecer uma

participação mais ativa em seu processo de escolarização, uma vez que, ao olharmos para o dispositivo tecnológico como uma forma de enfretamento das barreiras impostas pelo meio, podemos criar estratégias e formas que minimizem o impacto da limitação sensorial e das dificuldades que provocam o agravamento do desenvolvimento.

Como pudemos verificar nos estudos vigotskianos acerca da defectologia, o problema ocasionado no decurso do desenvolvimento de uma pessoa com cegueira, não advém da deficiência como um fator de diminuição orgânica ou biológica, mas da dificuldade encontrada por esse sujeito de inserir-se nas relações sociais e passar a ocupar espaços que possam impulsionar o seu desenvolvimento. Toda pessoa, independente do grau de deficiência, pode atingir os patamares mais elevados do desenvolvimento, porém, esse processo ocorre por vias colaterais e diferenciadas.

Nas sínteses teóricas de Vigotsky (2009), podemos encontrar que há uma unidade entre o ensino e o desenvolvimento, em que o ensino assume a função de dirigente do desenvolvimento psíquico e, por sua vez, isso é reconhecido por ele como um aspecto muito importante para a educação das pessoas com deficiência (VYGOTSKI, 1997). Desse modo, o espaço de educação para as pessoas com deficiência visual deve ser exclusivamente para o ensino e o desenvolvimento, não apenas para o acolhimento social e a socialização.

É necessário que o ensino provoque os estímulos compensatórios para a deficiência, proporcionando uma superação das limitações e impulsionando o desenvolvimento aos patamares mais elevados. Nessa perspectiva, a formação humana deveria ser o objetivo do processo de educação, o que poderia garantir a apropriação pelos alunos com deficiência visual aos instrumentos psicológicos necessários para a sua inserção na estrutura das relações sociais.

A inclusão de recursos de Tecnologia Assistiva ao longo desse processo, pode contribuir para a criação de estímulos compensatórios, visando o rompimento de barreiras impostas pelo meio social, uma vez que esses dispositivos podem adequar espaços físicos, adaptar metodologias de ensino e tornar o conteúdo escolar mais acessível aos alunos com deficiência visual, proporcionando ao sujeito uma participação mais ativa e, conseqüentemente, motivada para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Nesse sentido, devemos olhar para esses recursos de tecnologia como uma forma de enfrentar os fatores sociais que impedem a acessibilidade das pessoas com deficiência aos instrumentos culturais e as mais complexas elaborações humanas. É preciso, com o apoio desses dispositivos, inseri-las ativamente na atividade prática humana, de modo a garantir a sua apropriação das faculdades e especificidades do gênero humano.

Enfim, o que causa o agravamento do desenvolvimento de uma pessoa com deficiência visual, é a falta de acessibilidade às elaborações humanas e, por conseguinte, qualquer que seja o dispositivo que contribui com a eliminação dessas barreiras, pode ser de extrema importância para a sua vida e sua participação em sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA Brasil. **Governo deve publicar nova Política de Educação Especial**, 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/governo-deve-publicar-nova-politica-de-educacao-especial>>. Acesso em: 15 Fev. 2020.
- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 26 Jan. 2020.
- ALVES, D. A. **Tecnologia Assistiva e inclusão: a construção da consciência espacial-cidadã de deficientes visuais**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Exatas e da Natureza. João Pessoa, p. 243. 2017.
- AMPLA VISÃO. **Lojas Ampla Visão**, 2019. Disponível em: <<https://www.lojaamplavisao.com.br/>>. Acesso em: 22 Mai. 2019.
- ANTUNES, M. F. D. S. O currículo como materialização do estado gerencial: a BNCC em questão. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 6, n. 10, p. 43-64, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32663>>. Acesso em: 26 Jan. 2020.
- ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 35-48.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. [S.l.]: [s.n.]. 2004.
- BARROCO, M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais**. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, p. 414. 2007.
- BERNARDO, F. G. A importância do uso do sorobã por alunos cegos e com baixa visão no processo de inclusão. **XII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 26 a 29 de Outubro de 2015. p. 13310-13323. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17122_8076.pdf>. Acesso em: 22 Jun. 2017.

BERSCH, R. Tecnologia Assistiva (TA). In: SCHIRMER, C. R., et al. **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**, 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 14 Mai. 2019.

BERSCH, R.; SCHIRMER, C. Tecnologia Assistiva no processo educacional. In: BLANCO, R. ET AL. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me000417.pdf>>. Acesso em: 15 Jun. 2017.

BOITO JUNIOR, A. A burguesia no Governo Lula. In: BASUALDO, E. M.; CLACSO, A. E. **Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales**. Buenos Aires: [s.n.], 2006. p. 237-265. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/011020180115_C07Boito.pdf>. Acesso em: 20 Abr. 2019.

BOITO JUNIOR, A. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 9-35, 2003. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critical7-A-boito.pdf>. Acesso em: 15 Abr. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 03 Dez. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 12 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 13 Fev. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de Outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, [...], institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas [...]. Brasília: Presidência da República, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 03 Dez. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 Dez. 2018.

BRASIL. **Decreto Lei N.º 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 13 Jun. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 05 Jan. 2019.

BRASIL. **Decreto Lei n.º 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n.º 10.048 [.] e 10.098 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 13 Jun. 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571 de 17 de Setembro de 2008.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 04 Dez. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 27 Mai. 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611 de 17 de Novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 28 Dez. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: Presidência da República, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 13 Dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art.>. Acesso em: 24 Ago. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 06 de Julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 15 Jun. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 10 Fev. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.429, de 31 de março de 2017.** Altera dispositivos da Lei n o 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências [..]. Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm>. Acesso em: 27 Jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de Julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), [.] a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm>. Acesso em: 27 Jan. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fev. de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394[.] 11.494 [..], Decreto-Lei nº 5.452 [.] Decreto-Lei nº 236 [..]; revoga a Lei nº 11.161 [..]; institui a Política de [.] Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 103, de 12 de novembro de 2019.** Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília: Presidência da República, 2019a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm>. Acesso em: 27 Jan. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 9.759, de 11 de abril de 2019.** Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília: Presidência da República, 2019b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9759.htm>. Acesso em: 27 Jan. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 6.159 de 2019.** Dispõe sobre o auxílio-inclusão de que trata a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 [..]. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019c. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2230632>>. Acesso em: 15 Fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 03 Set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009:** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 13 Dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** Adaptações Curriculares. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-

manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>.
Acesso em: 22 Mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>
. Acesso em: 25 Jan. 2020.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Portaria n° 142 de 16 de novembro de 2006**. Institui o Comitê de Ajudas Técnicas. Brasília: SEDH. 2006.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos HUMANOS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: SEDH, 2007b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=424&Itemid=>. Acesso em: 18 Dez. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009b. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf>. Acesso em: 15 Jun. 2017.

BRUMMEL-SMITH, K.; DANGIOLO, M. Assistive technologies in the home. **Clin Geriatr Med**, v. 25, p. 61-77, 2009. Disponível em:
<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19217493?>>. Acesso em: 20 Jun. 2017.

BUEHLER, E. ET AL. Investigating the Implications of 3D Printing in Special Education. **ACM Transactions on Accessible Computing**, v. 8, n. 3, Mar. 2016. Disponível em:
<<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2870640>>. Acesso em: 04 Abr. 2017.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

CAMARGO, E. P. **Saberes docentes para a inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de física**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CAMPOS, M. M. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 183-191, Set./Dez. 2003. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a13.pdf>>. Acesso em: 25 Set. 2017.

CARVALHO, E. J. Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 85-100, Mai./Ago. 2012b. Disponível em:
<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20181>>. Acesso em: 20 Set. 2017.

CARVALHO, E. J. G. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2012a.

CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CIVIAM. **Lojas Civiam**, 2019. Disponível em: <<http://civiam.com.br/tecnologiaassistiva/>>. Acesso em: 22 Mai. 2019.

COGGIOLA, O. **O que é a história da sociedade humana**. São Paulo: Global, 1995.

CONTE, E.; OURIQUE, M. L. H.; BASEGIO, A. C. Tecnologia Assistiva, Direitos Humanos e Educação Inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-24, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e163600.pdf>>. Acesso em: 28 Dez. 2017.

DANTAS, D. C. L. **A Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Um Estudo de Caso**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação. Natal, p. 288. 2012.

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y educación, 1982.

DELORS, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998.

DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, p. 314. 2000.

DI PIERRO, M. C.; RIBEIRO, V. M.; JOIA, O. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>>. Acesso em: 04 Mar. 2019.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. D. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, Abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622004000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 Abr. 2019.

EUA. **Public Laws 100-407**. Technology-related assistance for individuals with disabilities act of 1988. [S.l.]: [s.n.]. 1988.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200, Jul./Dez. 2004. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25401>>. Acesso em: 12 Dez. 2018.

FERREIRA, L. C. A Educação de Jovens e Adultos em tempos (im)prováveis e de (in)certezas: a BNCC em discussão. **Rev. Augustus**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 47, p. 9-27, Jan./Jun. 2019. Disponível em: <<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/334>>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade na BNCC - Relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582/656>>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

FERRONATO, R. **A construção de instrumento de inclusão no Ensino da Matemática**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 126. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. P. R. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 201. 2010.

G1. **STF forma maioria para impedir Bolsonaro de extinguir conselhos federais criados por lei**, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/06/12/stf-forma-maioria-para-impedir-bolsonaro-de-extinguir-conselhos-federais-criados-por-lei.ghtml>>. Acesso em: 15 Fev. 2020.

GALPERIN, P. Y. La formación de las imágenes sensoriales y los conceptos. In: QUINTAMAR, R. L. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. Ciudad de México: Trillas, 2011.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-56, Jan./Jun. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>>. Acesso em: 20 Jan. 2020.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador, p. 346. 2009.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 2, n. 1, p. 25-42, Jan./Jun. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/7064/6552>>. Acesso em: 22 Mai. 2019.

GALVÃO, A. M. O.; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-58.

GARCIA, G. Z. I. **Apontamentos genealógicos a respeito da noção de deficiência mental e de suas instituições de cuidado no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Campus Assis. Assis, p. 101. 2008.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, Jan./Mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 05 Mar. 2018.

GINDIS, B. The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. **Educational Psychologist**, v. 30, n. 2, p. 77-81, 1995. Disponível em: <<http://www.bgcenter.com/disability.htm>>. Acesso em: 23 Jun. 2019.

GIROTTI, E. D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre políticas, estrutura e funcionamento do ensino supletivo na função suplência: relatório final**. São Paulo, p. 64. 1988.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, Mai./Ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 02 Janeiro 2019.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 16ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

JANNUZZI, G. M. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e Mobral. São Paulo: Cortez & Moraes, 1976.

JANNUZZI, G. M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte.**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, Mai. 2004. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>>. Acesso em: 19 Fev. 2019.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KARNAL, A. O uso do Braille eletrônico para a alfabetização de cegos. **Anais do IX ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL**, Palhoça, SC, Outubro 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/1282201/O_USO_DO_BRAILE_ELETR%C3%94NICO_PARA_A_ALFABETIZA%C3%87%C3%83O_DE_CEGOS>. Acesso em: 12 Jun. 2017.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, Jun./Set. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 20 Maar. 2019.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LARATEC. **Lojas Laratec**, 2019. Disponível em: <<http://loja.laratec.org.br/>>. Acesso em: 22 Mai. 2019.

LEME, A. A. Neoliberalismo, Globalização e Reformas do Estado: reflexões acerca da temática. **Barbarói.**, Santa Cruz do Sul, n. 32, Jan./Jul. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n32/n32a08.pdf>>. Acesso em: 22 Set. 2017.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7ª. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://files.zeadistancia.webnode.com/200000134-20f3a21ee5/Libaneo%20dualismo.pdf>>. Acesso em: 15 Set. 2017.

LONGAREZI, A. M. Contribuições da Teoria da Atividade para Educação Escolar. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. **Educação e Desenvolvimento Humano: Contribuições da abordagem Histórico-Cultural para a educação escolar**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

LURIA, A. R. Linguagem e Pensamento. In: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 4, 1994.

MAIS AUTONOMIA. **Loja Virtual**, 2019. Disponível em: <<https://www.maisautonomia.com.br/>>. Acesso em: 02 Ago. 2019.

MAKERBOT. **Makerbot store: Loja oficial no Brasil**, 2019. Disponível em: <<https://www.makerbotstore.com.br/>>. Acesso em: 22 Mai. 2019.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 1, n. 2, p. 1-19, 2001 Mai./Ago. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero1pdf/5oliveira.pdf>. Acesso em: 20 Dez. 2018.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BLANCO, R. ET AL **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. 1ª. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me000417.pdf>>. Acesso em: 15 Jun. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Concurso de Livre docente), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho. Bauru, p. 250. 2011.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 47-64.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 22, Dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011>. Acesso em: 10 Jul. 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, Set./Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 07 Dez. 2018.

MENDONÇA, E. F. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 34-38. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

MERCADO, E. L. O.; FUMES, N. L. F. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no Contexto da Inclusão Escolar. **10º Encontro Internacional de Formação de Professores**, Aracaju, 15 a 19 de Maio de 2017. p. 1-16. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4770/1796>>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **Eccos**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6801>>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

MORAIS, L.; SAAD-FILHO, A. Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. **Revista de Economia Política**, v. 31, n. 4, p. 507-527, Out./Dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v31n4/01.pdf>>. Acesso em: 15 Abr. 2019.

MUNDO DA LUPA. **Mundo da lupa:** Loja virtual, 2019. Disponível em: <<https://mundodalupa.com.br/>>. Acesso em: 22 Mai. 2019.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6807>>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin:** formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA JUNIOR, A. P. **Alunos com cegueira ou baixa visão no ensino regular: uma análise das condições de aprendizagem e desenvolvimento.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 188. 2014.

OLIVEIRA JUNIOR, A. P.; SFORNI, M. S. F. Critérios e Formas de Adaptação Curricular Para Alunos Com Deficiência Visual na Rede Regular de Ensino. **Educação Em Foco**, Belo Horizonte, v. 21, n. 34, p. 263-281, Mai./Ago. 2018. Disponível em: <<http://200.198.28.135/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/1332/1812>>. Acesso em: 20 Jan. 2020.

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas públicos da educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: DOURADO, A. B. N. C. D. P. 2.-2. A. E. P. O. M. A. D. S. A. E. L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, Jul./Dez., 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6ª. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PARANÁ. **Deliberação n.º 05/10 de 03 de dezembro de 2010.** Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2010/deliberacao_05_10.pdf>. Acesso em: 03 Dez. 2019.

PARANÁ. **Instrução n.º 013/2014.** Organização da Oferta das Disciplinas para os cursos do Ensino Fundamental - Fase II e Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Curitiba: SEED/SUED, 2014, 2014. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2014%20sued%20seed/instrucao0132014seedsued.PDF>>. Acesso em: 04 Dez. 2019.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Dialética singular-particular-universal. **Psicologia e Sociedade**, v. 27, p. 362-371, 2015. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>>. Acesso em: 10 Ago. 2019.

PINHEIRO, A. A. M. **Aprendizagem conceitual: o cinema como possibilidade formativa**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 258. 2016.

PLETSCH, M. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 39-55, Jan./Abr. 2011. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24189/17168>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

POLETTI, R. **1934**. 3ª. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2012.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 39ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: SAVIANI, D. ET AL. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHERMA, M. A. A Visão do governo Bolsonaro sobre as pessoas com deficiência: somos um fardo para o país? **Boletim Lua Nova**, 2020. Disponível em:

<<https://boletimluanova.org/2020/03/16/a-visao-do-governo-bolsonaro-sobre-as-pessoas-com-deficiencia-somos-um-fardo-para-o-pais/>>. Acesso em: 20 Mar. 2020.

SCHOROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB**, Blumenau, v. 2, n. 2, p. 293-318, Mai./Ago. 2007. Disponível em:

<<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/569/517>>. Acesso em: 2019 Mai. 2019.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo.**, v. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042009000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 02 Fev. 2019.

SFORNI, M. S. F.; OLIVEIRA JUNIOR, A. P. Leontiev e o Desenvolvimento Humano: Implicações Educacionais. In: NAGEL, L. H.; CARVALHO, E. J. G.; MACHADO, M. C. G.

Bases Teóricas e Práticas da Educação Brasileira. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2018. p. 171-184.

SILVA, A. C. **Defectologia soviética e a deficiência intelectual: contribuição para a formação e atuação do psicólogo para o atendimento educacional especializado.** Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 155. 2011.

SILVA, C. C. J. **História da Educação de adolescentes e adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia – MG (1947 – 1963).** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 140. 2015.

SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. ET AL **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TALÍZINA, N. F. **Psicología de la enseñanza.** Moscú: Editorial Progreso, 1988.

TALÍZINA, N. F. **Manual de Psicología Pedagógica.** San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2000.

TECASSISTIVA. **Tecassistiva: Tecnologia & Acessibilidade,** 2019. Disponível em: <<http://www.tecassistiva.com.br/>>. Acesso em: 22 Mai. 2019.

THILLMANN, L.; POTTMEIER, S. As letras em relevo sob nossos dedos: conhecendo o sistema Braille. **Revista Científica CENSUPEG**, n. 4, p. 3-14, 2014. Disponível em: <<http://201.86.97.2/ojs/index.php/RevistaCientificaCENSUPEG/article/view/183>>. Acesso em: 22 Jun. 2017.

TULESKI, S. C. **Vygotski: A construção de uma psicologia marxista.** 2ª. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** [S.l.]: [s.n.]. 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** [S.l.]: [s.n.]. 1994.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos.** V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. 1997.

VAGULA, E.; VEDOATO, S. C. M. **Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais.** Londrina: UNOPAR, 2014.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012>. Acesso em: 05 Ago. 2019. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectología. In: _____ **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, v. 5, 1997.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____ **Obras escogidas**. 2ª. ed. Madrid: Visor, v. 3, 2000.